DOCUMENT RESUME

ED 478 937 FL 027 676

TITLE	Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura, 2002 (Reading and Life: Latin American Reading Magazine, 2002).
INSTITUTION	International Reading Association, Newark, DE.
ISSN	ISSN-0325-8637
PUB DATE	2002-12-00
NOTE	275p.; Published quarterly. For Volume 22, see ED 473 622.
AVAILABLE FROM	Redaccion de Lectura y Vida, Lavalle 2116, B B, C1051ABH Buenos Aires, Argentina. Fax: 5411-4951-7508; e-mail: lecturayvida@ira.org.ar; Web site: http://www.lecturayvida.org.ar; Web site: http://www.reading.org/publications/lyv/ .
PUB TYPE	Collected Works - Serials (022)
JOURNAL CIT	Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura; v23 n1-4 Mar-Dec 2002
LANGUAGE	Spanish
EDRS PRICE	EDRS Price MF01/PC12 Plus Postage.
DESCRIPTORS	Academic Achievement; Cross Sectional Studies; Elementary Secondary Education; Foreign Countries; Higher Education; Metalinguistics; Persuasive Discourse; *Reading Instruction; Reading Materials; *Reading Skills; Self Concept ; Socioeconomic Status; Spelling; Student Attitudes; Teacher Education; *Teaching Methods; Visual Perception; *Writing Instruction; *Writing Skills

ABSTRACT

Articles in this volume include the following titles (translated from the Spanish): "Who Is in Charge of Teaching Reading and Writing at the University? Tutorials, Exam Preparation, and Class Synthesis in the Humanities" (Paula Carlino); "False Conceptions of the Linguistic Abilities, Values, and the Culture of Girls and Boys from Poor Families" (Mabel Condemarin); "Teaching Reading and Writing as an Act of Awareness Building" (Margarita Drago); "The Computer as a Resource for Learning Reading and Writing--YUYITO: A Support Program for Learning Reading and Writing Skills" (Silvina Romero); "In-Service Training of Teachers: The Cornerstone of Institutional Dynamics" (Sara Elisa Oviedo); "What Are We Thinking of When Training Mediators Who 'Know How to Select' Reading Material for Children?" (Cecilia Sehringer and Brenda Griotti); "Linguistic Knowledge and Metalinguistic Reflections: The Role of Conceptualization with Regard to Syllabus Structures in Teaching Reading and Writing" (Raul Hachen); "Text Interpretations by Children: A Challenge for and a Key to Teaching" (Violeta Romo de Munoz); "Evaluation of Attitudes toward Reading in University Students" (Maria Carolina Kussama Pellegrini and Fermino Fernandes Sisto); "Self-Concept and Academic Achievement: A Study with Primary School Teachers and Students" (Veronica Villarroel Henriquez); "Reading for Understanding and Learning in School" (Patricia S. Ratto); "The Slow Process of Writing. A Cross-Sectional Project: Learning to See through the Eyes of Joan Miro" (Alicia Dieguez Bredle); "The Autonomy of the Reader: A Didactic Analysis" (Delia Lerner); "How to Read an Image: The Development of Visual Abilities and Reading through Illustrated Books" (Evelyn Arizpe and Morag Styles); "The Issue of Reading in the Training and Continued Education of Teachers: Comments on Two Experiments" (Maria Eugenia Dubois); "Learning Strategies, Reading Comprehension, and Academic Achievement" (Maria Cristina Rinaudo and Antonio Gonzalez Fernandez); "Metacognitive Reflections on One's

Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made from the original document.

Individual Performance" (Nilda Perez Taboada); "The Reading and Writing Skills of Teachers: A Case Study with College Literature and History Teachers" (Guadalupe Lopez Bonilla and Mara Rodriguez Linares); "Electronic Text: The Disappearance of the Printed Word or the Emergence of a New Literary Force?" (Norelkys Espinoza and Oscar Alberto Morales); "Dialogue and Confrontation in Producing Written Texts" (Mabel Pipkin); "A Didactic Sequence for Teaching Written Argumentation in 8th and 9th Grade" (Mariela Rubio and Valeria Arias); and "Spelling: One of the Problems in Writing" (Mirta Torres). Each of the four issues includes a section on child and youth literature, an overview of books and magazines, a news bulletin, and a forum on upcoming events. (AS)

Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made
from the original document.

ED 478 937

Lectura y Vida (Reading and Life), 2002

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)
This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
Minor changes have been made to improve reproduction quality.

Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

Janet Binkley

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

1

FL 027 676

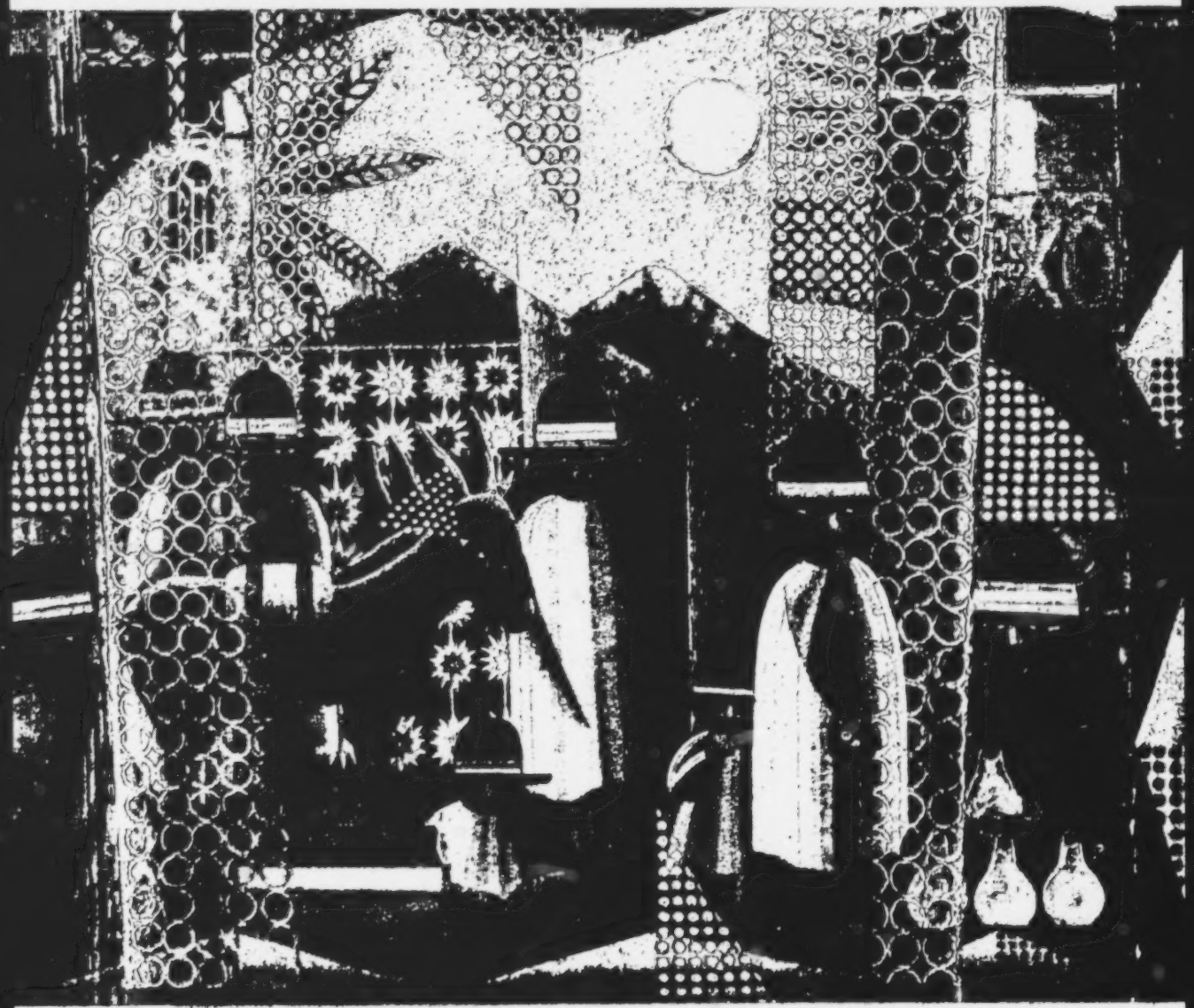
BEST COPY AVAILABLE

lectura y vida

REVISTA LATINOAMERICANA DE LECTURA

ISSN 0325/8637

CODEN LVIDDG



U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

☒ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

Janet Binkley

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

1

ED 027676

BEST COPY AVAILABLE

AÑO 23

marzo 2002

1

lectura y vida

Revista Latinoamericana de Lectura
Año XXIII - Número 1 - Marzo 2002

Publicación trimestral de la
Asociación Internacional de Lectura (IRA)

Directora

María Elena Rodríguez

Consejo Editorial Consultivo

○ Berta P. de Braslavsky (Argentina) ○ Irma Camargo de Ambía (Perú)
○ Silvia Castrillón (Colombia) ○ María Elvira Charria (Colombia)
○ Mabel Condemarín Grimberg (Chile) ○ Alan N. Crawford (Estados Unidos)
○ María Eugenia Dubois (Venezuela) ○ Adolfo Elizaincín (Uruguay)
○ Emilia Ferreiro (México) ○ Artur Gomes de Morais (Brasil)
○ Kenneth Goodman (Estados Unidos) ○ Josette Jolibert (Francia)
○ Delia Lerner (Argentina) ○ Luis Méndez (Honduras)
○ Magaly Muñoz de Pimentel (Venezuela) ○ Diana Rivera Viera (Puerto Rico)
○ Ruth Sáez Vega (Puerto Rico) ○ Katiuska Salmon (Ecuador)
○ Marta Eugenia Sánchez González (Costa Rica)
○ Isabel Solé (España) ○ Ana Teberosky (España)
○ Vera Teixeira de Aguiar (Brasil) ○ Gaby Vallejo (Bolivia)

Asistente editorial
Marina Franco

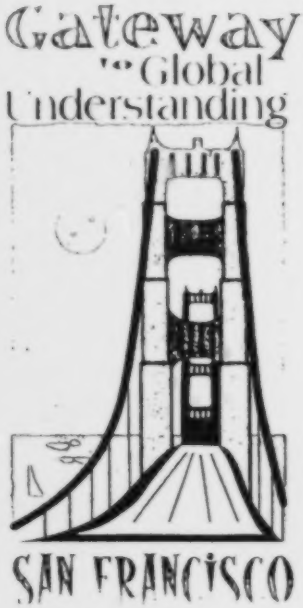
Redacción
Lavalle 2116 - 8º B
C1051ABH Buenos Aires - Argentina
Tel: 4953-3211 / Fax: (54-11) 4951-7508
lecturayvida@ira.org.ar
Internet: www.lecturayvida.org.ar

Asociación Internacional de Lectura
Sede central
800 Barksdale Road, PO Box 8139
Newark, Delaware, 19714-8139, USA
Internet: www.reading.org

47°Convención Anual de la Asociación Internacional de Lectura

San Francisco, California

28 de abril al 2 de mayo de 2002



International Reading Association
800 Barksale Road, PO Box 8139
Newark, DE 19714-8139, USA
www.reading.org

sumario

4 ***Editorial***

6 **Paula Carlino (Argentina)**

¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades

Este artículo aborda la cuestión de quién tiene que hacerse cargo de la lectura y escritura en la universidad y en qué situaciones, asumiendo que "una disciplina es un espacio discursivo y retórico, tanto como conceptual" y que, por consiguiente, enseñar una materia es ayudar a los alumnos a adueñarse de sus conceptos y discurso, para lo cual es necesario reconstruirlos una y otra vez. Se analizan tres situaciones de aprendizaje de la escritura de textos expositivos.

16 **Mabel Condemarín (Chile)**

Falsas concepciones sobre la competencia lingüística, los valores y la cultura de los niños y niñas provenientes de familias pobres

Revisión crítica de cuatro falsas concepciones referidas a alumnos de familias pobres de nuestra realidad latinoamericana, que sostienen que ellos sólo manejan una limitada gama de funciones lingüísticas, usan un lenguaje deficiente para desarrollar el pensamiento lógico y carecen de valores éticos, sociales y culturales. Luego de analizar los riesgos que estas falsas concepciones implican para el desarrollo de su lenguaje, pensamiento y afectividad se identifican algunas acciones educativas destinadas a superarlas.

24 **Margarita Drago (Estados Unidos)**

La tarea alfabetizadora como acto de concientización

Programa de alfabetización basado en la filosofía educacional de Paulo Freire. Fue desarrollado en una escuela pública de Nueva York con adolescentes de origen hispano. Sostiene la necesidad de partir de un estudio de la población hispana que incluya investigaciones abordadas desde diferentes perspectivas disciplinarias y de crear las condiciones adecuadas para que los estudiantes, a partir de diversas experiencias con el lenguaje, puedan tomar conciencia del poder de la lengua materna en la construcción de nuevos conocimientos.

30 **Silvina Romero (Argentina)**

La computadora como recurso alfabetizador
YUYITO: Programa de apoyo para el aprendizaje de la lectoescritura

Informe sobre una experiencia realizada con alumnos de una escuela del conurbano bonaerense, perteneciente a un sector carenciado de la población, que cursaban 2do. y 3er. año de la EGB, con dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura. Para facilitar ese aprendizaje, se trabajó con un programa de computación -*Yuyito*- organizado en tres pantallas de actividades, cada una de las cuales busca reconstruir situaciones de la vida cotidiana de los niños con el propósito de dar significatividad al contenido.

40 **DESARROLLO PROFESIONAL**

Sara Elisa Oviedo (Argentina)

La capacitación del docente en servicio: eje de la dinámica institucional

46 **PROMOCIÓN DE LA LECTURA**

Cecilia Sehringer y Brenda Griotti (Argentina)

¿En qué pensamos cuando se trata de formar mediadores que "sepan seleccionar" literatura para chicos?

51 **LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL**

María Luisa Cresta de Leguizamón (Argentina)

Libros recomendados para niños y adolescentes

52 **EN EL AULA**

Rosa María Cardamone (Argentina)

Relato de una experiencia de aula. Proyecto: "Historias del camposanto"

56 **LIBROS Y REVISTAS**

58 **INFORMACIONES**

lectura y vida

Aparece en marzo, junio, setiembre y diciembre

ISSN 0325-8637
CODEN LVIDDG
Registro de la Propiedad Intelectual N° 126.477

Diseño de tapa / Diagramación: Patricia Leguizamón
Imagen de tapa: Edward Joan Stevens, "Mercados del Cuzco" (EE.UU.) - Unicef

Composición y armado: **Lectura y Vida**
Imprenta: Color EFE - Paso 192 - Avellaneda

Los artículos y fotografías no pueden reproducirse total o parcialmente
sin la autorización escrita de LECTURA Y VIDA,
Revista Latinoamericana de Lectura.
Los artículos firmados no expresan necesariamente la opinión de la Asociación Internacional de Lectura
o de la Redacción de la revista. LECTURA Y VIDA es un foro abierto para el intercambio
de información sobre teoría, investigación y práctica de la lectura y escritura.

BEST COPY AVAILABLE

Editorial

Con este número iniciamos los 23 años de LECTURA Y VIDA, **Revista Latinoamericana de Lectura**. Lo hacemos en un contexto altamente crítico. Esta revista se edita en Argentina donde largos y penosos años de reconversión económica y redimensionamiento del Estado nos han conducido a una de las peores crisis de la historia del país. Crisis política, económica, social, moral, cultural. En este marco de instituciones debilitadas se hace perentorio reinstalar la reflexión sobre las estrechas relaciones entre lectura, escritura y valores con la convicción de que no hay soluciones pedagógicas aisladas de las sociales y políticas.

En esta línea de acción nos parece interesante hoy dar algunas cifras que intentan describir el lugar desde el cual continuar enunciando propuestas, para abrir luego un espacio a la reflexión y el debate con otras miradas sobre las metas de la educación.

Según un informe sobre América Latina y el Caribe elaborado recientemente por el Instituto de Estadísticas de la UNESCO se estima que el número de niños latinoamericanos no escolarizados asciende a dos millones en la enseñanza primaria y a veinte millones en la secundaria. En el medio urbano un niño de cada seis no termina sus estudios primarios o lleva dos años de retraso al concluirlos. En las zonas rurales la situación se agrava. La proporción es de dos cada cinco niños.

Este informe contiene cifras correspondientes a 19 países de América Latina en el período 1998-1999, que proceden de fuentes nacionales y de la Comisión Económica para Latinoamérica y el Caribe –CELAC– y hace referencia al acceso y la participación de alumnos desde la educación inicial hasta el nivel terciario y universitario, tanto en la enseñanza pública como en la privada, al personal docente y al gasto en educación.

Los datos recogidos revelan que el número total de alumnos matriculados ha aumentado en la región. Siete países –Argentina, Bolivia, Brasil, Cuba, Ecuador, México y Perú– han podido universalizar la enseñanza primaria y otros tres –Costa Rica, Uruguay y Venezuela– están a punto de alcanzar esta meta. Ahora bien, sólo un 54% de los jóvenes en la edad correspondiente están matriculados en la enseñanza media lo cual permite estimar que unos veinte millones no ingresan en este nivel, se detienen en los estudios primarios.

Siempre de acuerdo con el informe al que nos estamos refiriendo, la calidad de la educación continúa siendo un problema central, tal como se deduce en principio de los

elevados índices de abandono y repetición. Deserción y repetición constituyen una constante en los países latinoamericanos. En Brasil, el 24% de los niños que concurren a la escuela primaria y el 18% de quienes van a la secundaria repiten y un alto porcentaje de los repetidores, abandonan sus estudios. En Nicaragua, sólo cincuenta y cinco de cada cien niños que inician la primaria llegan a quinto grado. Argentina, por el contrario, pareciera contar con el "índice de supervivencia" más alto dado que el 94% de los alumnos llegan a dicho grado.

El informe pone de relieve que, pese a las diferencias de nivel de desarrollo que existen en la región, los países están empeñados en modernizar y reformar sus sistemas de educación. Y en lo referente a la relación entre educación y mundo laboral insiste en que es imprescindible "ampliar las oportunidades de educación, en el más amplio sentido de la palabra, más allá de la escolaridad básica, así como la pronta creación de oportunidades de empleo adecuadas a las capacidades de los que se van incorporando al mercado de trabajo".

La lectura del informe reactualiza problemas constantes: analfabetismo, deserción, inequidad en la distribución de oportunidades educativas, y pone sobre el tapete temas controversiales como la modernización y la reforma de los sistemas educativos (cuyo sentido es necesario continuar analizando) y las complejas relaciones entre la educación y el mundo del trabajo.

Para aproximarnos a estos temas a partir de otras miradas, incluimos aquí, para la reflexión y el debate, algunas observaciones muy lúcidas de Beatriz Sarlo, profesora de la Universidad de Buenos Aires y destacada analista de la cultura. Estas consideraciones pertenecen al artículo "Lugares comunes", incluido en su libro **Tiempo presente. Notas sobre el cambio de la cultura** (Siglo XXI, 2001):

"*Una enseñanza modernizada técnicamente que prepare para el trabajo y que, además resulte interesante a los alumnos*. No simplifico al resumir de este modo una ideología difusa presente en muchos de los protagonistas del proceso educativo, desde las autoridades de gobierno hasta los docentes más innovadores. La frase parece inocua. Revela una lugar común al que se recurre para encarar muchos años de deriva educativa en la Argentina. Sin duda, en el Ministerio de Educación hubo y hay técnicos que piensan fuera de este sentido común, pero la repetición de una banalidad indica que es necesario tomarla en serio.

Quisiera recordar algo que escribió Antonio Gramsci hace setenta años. Analizando la escuela italiana, llamaba la atención sobre los peligros de una enseñanza demasiado comprometida con la trasmisión de habilidades específicas, dependientes de los requisitos planteados por el mundo del trabajo, y no de conocimientos generales y *humanísticos* (el calificativo es de Gramsci). Señalaba el peligro de que la escuela reforzara las desigualdades sociales y culturales. Una escuela que, centralmente, se proponga preparar a los estudiantes para el mundo del trabajo, tiende a especializarse en función de categorías laborales del mercado (...). De ese modo, los chicos de los sectores populares o medios bajos encontrarían en la escuela una anticipación de los canales por donde correrán sus vidas. La escuela, en lugar de ofrecer la ocasión de cambio de alternativas, refuerza el destino social de origen. A esta escuela Gramsci le oponía otra educación, que él llamaba humanística, donde la igualdad de oportunidades culturales compensa las desigualdades sociales (...).

Gramsci también analizaba que la escuela debe enseñar a aprender. En nombre de que así evitaría la trasmisión pasiva de conocimientos. Los alumnos aprenderían a pensar recibiendo contenidos mínimos de pensamiento. La realización completa de este principio es indeseable. La escuela no debe proporcionar sólo una máquina formal, sino también la sustancia que esa máquina procesa. Afirmar que esa sustancia viene con los chicos, que la extraen de la televisión, de la experiencia o de sus propios descubrimientos, implica sostener una especie de autoabastecimiento infantil que es del todo improbable Y, por supuesto, refuerza las desigualdades sociales de origen (...).

Toda la cultura que conocemos es una construcción realizada en contra de la espontaneidad. Frente a nuestros impulsos, la cultura es siempre un corte, un desvío o una supresión. La escuela es uno de los aparatos donde ese corte debe establecerse del modo menos autoritario. El criterio de lo que 'interesa a los chicos' es solo un punto de partida...".

Estas observaciones de Sarlo pueden ser también un punto de partida para resignificar prácticas.

MER

PAULA CARLINO

¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad?

Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades

La autora es Investigadora Asistente de la Carrera del Investigador Científico y Tecnológico del CONICET, Argentina.

Preocuparse u ocuparse de la lectura y la escritura en la universidad

"Los alumnos no saben escribir. No entienden lo que leen. No leen." Esta queja, en boca de los docentes, aparece a lo largo de todo el sistema educativo, desde la educación básica. También en la universidad. Y la responsabilidad siempre parece ser de otro: el primer ciclo debiera haber hecho algo que no hizo, los padres debieran haber hecho algo. Y también, se dice, la secundaria (o un curso de ingreso universitario) debiera haber formado a los alumnos para que llegaran al nivel superior sabiendo escribir, leer y estudiar.

Existe una falacia en esta queja y simultáneo rechazo a ocuparse de la enseñanza de la lectura y escritura en la universidad. El razonamiento parte de una premisa oculta, de un supuesto que, una vez develado, resulta ser falso. Se supone que la escritura y la lectura académicas son habilidades generalizables, aprendidas (o no aprendidas) fuera de una matriz disciplinaria y no relacionadas de modo específico con cada disciplina (Russell, 1990). Esta idea de que la lectura y la escritura son técnicas separadas e independientes del aprendizaje de cada disciplina es tan extendida como cuestionable. Numerosos investigadores constatan, por el contrario, que la lectura y escritura exigidas en el nivel universitario se aprenden en ocasión de enfrentar las prácticas de producción discursiva y consulta de textos propias de cada materia, y según la posibilidad de recibir orientación y apoyo por parte de quien la domina y participa de estas prácticas.

Sin desmerecer la tarea valiosa que realizan los talleres de lectura y escritura que se vienen ofreciendo al inicio de los cursos universitarios (Adelstein y otros, 1998; Arnoux y otros, 1998 y 1999; Bas y otros, 1999; di Stefano, Pereira y Reale, 1988), pareciera que esta labor es intrínsecamente insuficiente. Es decir, la naturaleza de lo que debe ser aprendido (leer y escribir los textos específicos de cada asignatura en el marco de las prácticas académicas disciplinares) exige un abordaje dentro del contexto propio de cada materia. Un curso de lectura y escritura, separado del contacto efectivo con los materiales, procedimientos y problemas conceptuales y metodológicos de un determinado campo científico-profesional, sirve como puesta en marcha de una actitud reflexiva hacia la producción y comprensión textual pero no evita las dificultades discursivas y estratégicas cuando los estudiantes se enfrentan al desafío de llegar a pertenecer a la comunidad académica de referencia (Kiefer, 2000; Radloff y de la Harpe, 2000). Son los especialistas de la disciplina los que mejor pueden ayudar con la lectura y escritura en el nivel superior, no sólo porque conocen las convenciones de su propia materia sino porque están familiarizados con el contenido difícil que los estudiantes tratan de dominar (Bailey y Vardi, 1999).

Hacerse cargo de la lectura y escritura en cada materia

Existe otra razón aun que justifica la inclusión de la lectura y la escritura como contenidos indisolubles de la enseñanza de los conceptos de cada asignatura. Dado que no hay apropiación de ideas sin reelaboración, y que esta última depende en buena medida del análisis y de la escritura de textos académicos (Scardamalia y Bereiter, 1985), leer y escribir son instrumentos distintivos del aprendizaje. Y en tanto no es posible dar por sabidos los procedimientos de comprensión y producción escrita, resulta necesario que el docente guíe y brinde apoyos para que los alumnos los puedan implementar. Hacerse cargo de enseñar a leer y a escribir en la universidad es una forma de enseñar estrategias de aprendizaje (Chalmers y Fuller, 1996). Hacerse cargo de enseñar a leer y a escribir en la universidad es ayudar a los alumnos a aprender.

En síntesis, es preciso considerar la enseñanza de la lectura y escritura en cada asignatura por dos razones. Por un lado, aprender los contenidos de cada materia consiste en una tarea doble: apropiarse de su sistema conceptual-metodológico y también de sus prácticas discursivas características, ya que "una disciplina es un espacio discursivo y retórico, tanto como conceptual" (Bogel y Hjortshoj, 1984). Por otro lado, con el fin de adueñarse de cualquier contenido, los estudiantes tienen que reconstruirlo una y otra vez, y la lectura y escritura devienen herramientas fundamentales en esta tarea de asimilación y transformación del conocimiento. Por tanto, los alumnos necesitan leer y escribir para aprender. ¿Acaso no es labor del docente ayudar a lograrlo?

Situaciones de lectura y escritura en las humanidades

Cuando en 1997 asumí la cátedra de Teorías del Aprendizaje en la Universidad Nacional de San Martín, decidí multiplicar e incluir –dentro del curriculum explícito de la materia– actividades de producción y comprensión textual, ya que estaba convencida de que la apropiación de los contenidos disciplinares no puede realizarse en ausencia de su elaboración escrita. En este trabajo, abordaré tres de ellas: 1) tutorías para es-

critos grupales, 2) preparación del examen y 3) elaboración rotativa de síntesis de clase. Estas tres situaciones tienen en común el hecho de incluir –manifiestamente– momentos de revisión de la escritura, en las que, como docente, intervengo desde la óptica de un lector externo que exige un texto comprensible autónomamente, es decir, un texto en el que las ideas estén desarrolladas y organizadas facilitando la tarea del lector.

Tutorías para escritos grupales

La monografía es una forma de evaluación que ha cobrado auge en la universidad. Sin embargo, el término *monografía* no designa ninguna entidad textual claramente definida (Fragnière, 1995). Se ha observado que no hay consenso acerca de qué espera un profesor de una monografía, que ésta cabalga entre la exposición y la argumentación, y que no se suelen explicitar las pautas de elaboración a los alumnos (Ciapuscio, 1998), quienes escriben (des)orientados por su propia representación (implícita y difusa) de la tarea. Por el contrario, está claro que se diferencia de la respuesta escrita en un examen presencial, debido a su extensión mayor y porque permite consultar bibliografía mientras se elabora.

La actividad de escritura-discusión-y-reescritura que organizo tiene la intención de orientar a los estudiantes acerca del texto que deben producir, asistirlos en las dificultades encontradas y hacer explícito que la producción textual es un proceso enmarcado en un contexto retórico. También ofrece una alternativa a la usual experiencia de tener que escribir y recibir una nota y comentario evaluativo recién al final del proceso, práctica que Leki (1990, citado por Bailey y Vardi, 1999) describe como "el juez de instrucción que diagnostica la causa de muerte".

Un lector que coopera discutiendo borradores intermedios

Cuando la cantidad de estudiantes lo permite y como una forma de ser evaluados, los alumnos escriben un trabajo expositivo en grupos de tres, aunque antes de entregar la versión final se reúnen con la docente en dos ocasiones, durante unos 20 minutos, para discutir sus borradores. Como parte de la consigna de escritura, reciben por escrito las pautas de elaboración y los criterios con los que ella corregirá. Durante las tutorías, la docente funciona como un lector externo, crítico y comprometido con la mejora del texto.

Dado que los alumnos de la Licenciatura en Enseñanza de las Ciencias deben elaborar una tesis de fin de carrera para obtener su título, la profesora presenta la escritura de estas monografías como una **tarea de simulación**: los estudiantes producirán un texto *como si fuera* una sección de los marcos teóricos de sus respectivas tesis; tendrán que exponer los conceptos más relevantes de las teorías del aprendizaje que fundamentan las prácticas pedagógicas. De este modo, la monografía se orienta hacia un formato textual definido, y hacia una audiencia y un propósito imaginarios pero precisos, es decir, aparece enmarcada en un contexto retórico. La docente explica que sus producciones serán el instrumento con el que se evaluará la comprensión de los contenidos trabajados en la asignatura pero que el proceso de escritura servirá a los alumnos como experiencia para empezar a representarse lo que elaborar toda tesis requiere: un marco teórico que exponga los antecedentes a partir de los cuales cobra sentido el problema que habrán de abordar.

En el primer encuentro, los estudiantes acuden con un índice del texto a producir y la profesora los ayuda a recortar el tema, definir su enfoque, precisar la tesis o idea rectora, prever las relaciones entre los conceptos y la estructura del escrito en forma de apartados con subtítulos; es decir, les permite explicitar el plan textual, formulando preguntas y señalando la necesidad de planificar qué ideas serán el eje del trabajo y cómo se las organizará. En el segundo encuentro, la docente hojea el borrador producido, pide a sus autores definir el principal problema de escritura que enfrentan, y hace sugerencias concomitantes, aunque sus intervenciones nunca pierden de vista la selección, jerarquización y organización de los conceptos a incluir. Remarca la necesidad de crear un texto autónomo de la consigna y de ellos como productores, ya que –enseña– el lector debe poder reconstruir el pensamiento del autor a través de las pistas dejadas en el texto; señala problemas de progresión temática que hacen a la cohesión y coherencia textual (saltos conceptuales que precisan ser señalados con conectores, con oraciones transicionales o subtítulos); cuestiona sobre la pertinencia de ciertas partes en relación

con el todo; propone reubicar algunas ideas, sugiere podar otras que debilitan el texto, enseña a utilizar el párrafo como unidad temática, etc.

Los objetivos de esta situación didáctica son promover la experiencia de que escribir es reescribir, favorecer la planificación y revisión de los aspectos sustantivos del texto –sus contenidos y organización– en momentos recurrentes del proceso, brindar un modelo procedimental de revisor externo, que observa el texto desde una perspectiva de lector y no de autor, para que poco a poco los alumnos puedan ir internalizándolo. De hecho, la docente comparte con los alumnos su propia experiencia en escribir y manifiesta que ella misma sigue enfrentando las dificultades intrínsecas a toda escritura que implique reorganizar lo que uno ya sabe para hacerlo más claro, más comunicable, más fundamentado, más sólido.

¿Cómo son recibidas las tutorías por los alumnos? Los estudiantes expresan que encontrarse con un profesor-guía, antes de entregar un trabajo al docente-evaluador, les resulta una situación inusual aunque muy formativa. Es un modo de evaluación que ellos aprecian porque en sí mismo constituye una ocasión fértil para el aprendizaje.

El escollo principal para extender esta práctica académica es la masividad de las clases y las cargas horarias tan estrechas de buena parte de los profesores.

Como docente, considero sustancial la diferencia entre esta propuesta y la costumbre de escribir una monografía para ser evaluado (grupal o individualmente) sin recibir orientación en el proceso. En mi experiencia, los trabajos iniciales que suelen entregar los alumnos presentan múltiples problemas textuales y la disyuntiva entre aprobarlos sin tenerlos en cuenta o reprobarlos me resulta insoluble. Por ello, sólo solicito este tipo de escritos, de mayor envergadura que las respuestas de examen, cuando puedo hacerme cargo de enseñar lo que espero que contengan las producciones finales.

Fondo de Cultura Económica

El corral de la infancia
Nueva edición, revisada y aumentada
Graciela Montes
Colección Espacios para la lectura

En esta nueva edición de un título legendario, Montes ha añadido ensayos sobre Hans Christian Andersen, Charles Perrault, Marc Soriano y la pseudoliteratura contemporánea para niños.

DE PRÓXIMA APARICIÓN:
Una introducción a la enseñanza de la filosofía
Guillermo Obiols
Prólogo de Eduardo Rabossi

Un libro destinado a los profesores de filosofía en formación y a los docentes en ejercicio que quieran revisar sus prácticas pedagógicas para ratificarlas o rectificarlas.

INFANTILES

Las aventuras de Pafy. Libro-rom interactivo, de **Anouk Ricar**

¡Es una traviesa esa raya!, de **Carmen Leñero**, ilustraciones de Luis Fernando Enríquez

22 huérfanos, de **Tjibbe Veldkamp** y **Philip Hopman**

Cuatro descubridores y un conejo, de **Gabriel Sáez**

CONSULTE NUESTRA PÁGINA WEB:
www.fce.com.ar

El Salvador 5665, 1414 - Buenos Aires, Argentina
Telefax: (011) 4771-8977 - Email: info@fce.com.ar

BEST COPY AVAILABLE

Lista de preguntas, criterios de corrección y simulacro de examen[1]

La respuesta escrita a preguntas de examen es una de las prácticas más difundidas en la evaluación universitaria pero, no por ello, deja de presentar dificultades. Prepararse para ser evaluado requiere algo más que estudiar. Como docente, me he planteado de qué modo puedo ayudar a mis alumnos para que lleguen al examen en mejores condiciones y he incluido en el dictado de la materia una serie de tareas que apuntan a este objetivo.

Prepararse para el examen

Sobre el examen se empieza a trabajar temprano en el cuatrimestre. Los alumnos pueden notar qué observa la docente al corregir un escrito, en el transcurso de la actividad cotidiana de *"elaboración rotativa de síntesis de clase"*, cuando revisan colectivamente los registros expositivos de las clases (véase más adelante el apartado en el que se la describe). Además, un par de semanas antes de la evaluación, los estudiantes reciben una lista amplia de preguntas potenciales (alrededor de 30), algunas de las cuales serán las que efectivamente responderán en el examen real. Estas preguntas focalizan la lectura de la bibliografía de manera diferente a la lectura previa que han debido realizar a lo largo de las clases, con ayuda de guías de lectura más ceñidas a los textos. Las preguntas de examen demandan un nivel de abstracción y generalización mayor: solicitan establecer relaciones entre textos y autores, entre la bibliografía y los temas desarrollados en clase.

Una semana antes del primer examen parcial, los alumnos participan de un simulacro de examen: en clase responden por escrito una de estas preguntas, con la misma extensión y en el mismo tiempo en que deberán hacerlo para el examen real. En esta ocasión no son calificados. Se considera una clase de ensayo de la dinámica del examen y de repaso de las dudas que puedan surgir sobre los temas tratados. A medida que van entregando las respuestas, la docente lee algunas de ellas y selecciona las que contienen dificultades comunes o las que ejemplifican virtudes o defectos dignos de comentar. Frente al grupo de alumnos, lee estas repuestas seleccionadas y propone su análisis, como si revisaran el texto para mejorarlo, en lo que hace a su contenido y a su forma. En el pizarrón construyen colectivamente la estructura y los contenidos que debería tener la respuesta ideal. La profesora indica a los alumnos que calificará los exámenes reales la semana posterior teniendo presentes los criterios que mostró en acto durante esta revisión colectiva. Para finalizar, entrega por escrito las pautas de corrección que tendrá en cuenta para evaluar los exámenes reales y un modelo de respuesta ideal; se leen y comentan[2].

El objetivo de dar por anticipado un conjunto de preguntas, de las cuales provendrán las efectivamente formuladas en el examen, es ayudar a organizar el estudio: poner coto al infinito de posibles y ubicar al estudiante en la perspectiva de análisis que requerirá su docente. Se podría objetar que, de este modo, los alumnos estudian menos: quizá sea ésta la razón por la cual lo habitual es entregar las preguntas sólo en el momento del examen. No pienso así, y tampoco lo creen los alumnos: manifiestan que estudian de otro modo, con un rumbo de todas formas amplio (¡son 30 preguntas que exigen ir y venir de los textos!); algunos comparten la tarea y escriben las respuestas grupalmente. En el examen real no podrán emplear estos apuntes ya que, en este caso, es "a libro cerrado". Lo que sí usarán es el conocimiento que la lectura, escritura y comentario de compañeros ayudaron a elaborar.

Por su parte, la situación de simulación persigue varios objetivos. En primer lugar, promueve la reflexión sobre una característica central de la evaluación, la paradoja a la que se enfrentan los estudiantes: la necesidad de redactar como si tuviesen que informar sobre el tema estudiado a un lector (docente) que hace como si no conociera nada acerca del tema, aunque sí tiene esos conocimientos (Atienza y López, 1996; Carlino, 2000). Esto repercute en la selección de contenidos y en la organización textual que deberá ser planificada. El simulacro ayuda a tomar conciencia de la necesidad de construir un texto autónomo y de controlar la progresión temática. También, busca que los alumnos comiencen a estudiar para el examen antes de lo acostumbrado, que puedan anticipar la forma en que se los evaluará (preguntas que se les formularán y criterios de corrección) a fin de estar mejor preparados para lo que el profesor espera de ellos, que muestren sus aprendizajes y sus dificultades sin

recibir calificación y sí orientación, que en la fase de revisión de respuestas asuman el rol de lectores-evaluadores para tenerlo en cuenta cuando escriban el examen real.

Los alumnos valoran muy positivamente esta actividad. Estudiar para un ensayo de examen a partir de una lista de preguntas, ponerse en situación de redactar una respuesta según restricciones de tiempo y longitud, recibir comentarios sobre los textos producidos, observar en acto los criterios de calificación del docente y recibir las pautas de corrección por escrito y un modelo de respuesta ideal, todas estas instancias reducen la incertidumbre acerca de la evaluación futura y disminuyen la ansiedad habitual. Participar del análisis de las respuestas de compañeros pone al alumno en situación de lector-revisor-evaluador y ello contribuye a que tenga presente el punto de vista del lector cuando escribe para otros, así como los criterios con los que corregirá su docente. Por último, el profesor recibe menos cuestionamientos sobre la corrección del examen porque ya ha mostrado sus criterios y porque los alumnos han podido representarse de antemano la situación.

Elaboración rotativa de síntesis de clase

En una clase de cuatro horas ocurren muchas cosas. Pero, fundamentalmente, el docente se propone ayudar a los alumnos a elaborar algunos temas: introducirá conceptos, retomará nociones que la bibliografía desarrolla, las explicará, aclarará inquietudes de los estudiantes, promoverá la vinculación de ideas, responderá y formulará preguntas, hará referencia a nociones abordadas en clases previas, etc. El profesor tiene claro, de entrada, cuáles son los conceptos nucleares, es decir, los que conforman el meollo de la cuestión objeto de estudio. Por el contrario, una parte importante del aprendizaje de los alumnos consiste en reconstruir el tópico de la clase, proceso que involucra inferencias, generalizaciones y establecimiento de una jerarquía entre las nociones tratadas. La tarea de escritura que propongo pone en primer plano esta actividad.

Decidir qué fue lo más importante

Cada semana una pareja de alumnos registra el desarrollo expositivo de la clase, en sus casas selecciona los conceptos más importantes y trae para repartir a cada compañero fotocopias sobre lo tratado en la clase previa (de 1 a 2 carillas). La consigna es que lo escrito sea comprensible para quienes hayan estado ausentes en la clase que se registró. Por ello se debe lograr un texto autónomo (a diferencia de los apuntes personales). Estas síntesis son leídas al comienzo de la clase siguiente con el fin recuperar el hilo de lo trabajado en la anterior. En forma colectiva, se hacen comentarios que permitan mejorar el texto escrito. A través de éstos, se reelabora su contenido y se tratan las dificultades de comprensión del tema abordado en la clase anterior. La docente interviene sugiriendo reformulaciones. Para no volver rutinaria la actividad, después de varias sesiones de práctica en clase, la lectura y análisis de los registros son realizados domiciliariamente, a fin de que alumnos y profesora aporten, al inicio de la clase siguiente, sus observaciones o sugerencias de cambios, que sí son discutidos por todos. Dado que las síntesis quedan en el tiempo, son usadas por los estudiantes como apuntes revisados de la materia que permiten orientar la lectura de todo el material bibliográfico para preparar el examen final.

Al inicio del curso, antes de que sean los alumnos los encargados de realizar estas síntesis, la docente registra la primera y segunda clase y, en la tercera, lleva copias de sus síntesis escritas, una con forma narrativa y la otra, expositiva. Se leen y se analizan reflexionando sobre la diferencia entre narrar y exponer, sobre las diversas funciones de la escritura (mnémica, comunicativa y epistémica) y sobre el curriculum en espiral que los registros favorecen, ya que requieren volver a trabajar los mismos contenidos. De este modo, la profesora presenta la propuesta de que sean los alumnos los que se alternen para registrar las restantes clases. Su participación como registradora ofrece un modelo de texto y muestra que se compromete con el grupo.

Los objetivos didácticos de esta actividad son varios: que los estudiantes se enfrenten a una tarea de escritura con destinatarios reales, que repasen los temas trabajados en la clase previa y determinen su importancia relativa, que puedan volver a tratar los conceptos que presentaron dificultad, que experimenten una instancia de revisión colectiva como modelo procedural para poder transferirla a otras situaciones, que tomen conciencia de los niveles tex-

tuales involucrados en los criterios de corrección del docente. Además, esta actividad propone reflexionar sobre la diferencia entre textos narrativos y expositivos, sobre la necesidad de elaborar escritos autónomos y sobre las funciones de la escritura (memoria externa, comunicación a distancia o en el tiempo, representación y elaboración del conocimiento).

Como tarea de escritura, la actividad pone en primer plano la planificación del texto. La limitación de espacio obliga a una rigurosa organización y selección de los contenidos abordados, lo que implica determinar su relevancia jerarquizando las nociones tratadas. Cuando la síntesis es leída, la operación que sobresale es la revisión a diversos niveles textuales (según el foco problemático del texto producido) para lo cual, sus autores reciben comentarios de verdaderos lectores acerca del propio escrito. De hecho, es una de las pocas situaciones de escritura dentro del contexto de aprendizaje en donde el destinatario no es sólo el docente o el mismo alumno sino lectores auténticos. La revisión colectiva realizada sirve de modelo y de práctica tutoriada que entrena para la escritura del examen real. Los estudiantes que voluntariamente hacen las síntesis manifiestan que aprenden mucho: a escribir y a entender los contenidos.

Como tarea de lectura, las síntesis ayudan a ligar lo trabajado en clase con lo leído en la bibliografía y a retomar los temas de la clase anterior. Los alumnos que estuvieron presentes en la clase registrada contrastan con sus propios apuntes y evalúan qué contenidos trabajados son los más relevantes. Si los que leen estuvieron ausentes en la clase registrada, obtienen información sobre lo abordado mientras ellos no estuvieron. Por su parte, al docente le permite apreciar qué entendieron sus alumnos sobre lo que expuso en clase y volver a explicar en caso de incomprensión; también le posibilita mostrar en acto sus criterios de corrección de lo escrito.

No puedo omitir que esta actividad insume tiempo de las clases, en las que no se avanza con nuevos temas. Dado que las revisiones pueden hacerse demasiado largas si son exhaustivas, es función del profesor determinar el foco de análisis. Elaborar las síntesis resulta muy laborioso; por ello, no todos los alumnos desean involucrarse en la escritura. Como docente, tengo que dedicar un tiempo considerable al inicio de curso para escribir los dos primeros registros; pero si no lo hago, privo a los alumnos de modelos y resto en ellos compromiso con la tarea.

Semejanzas entre las tres situaciones de escritura académica

Las tutorías para escritos grupales, el ensayo de examen a través de un "simulacro" y la elaboración rotativa de síntesis de clase, están concebidas como situaciones de acompañamiento y orientación a los estudiantes cuando se enfrentan a la tarea de escribir en una materia que aún no dominan. Este desafío es un rasgo que caracteriza el aprendizaje en el nivel superior, aunque ha pasado desapercibido para muchos. La naturaleza doble de esta empresa escarpada exige un abordaje bifacético por parte de los profesores, a fin de ayudar a los estudiantes a ingresar en una comunidad tanto de discurso como de conocimiento especializados.

Las tres situaciones descritas arriba comparten el objetivo de "hacer visible" la necesidad de revisar la escritura, no sólo en el nivel superficial de la ortografía y la morfosintaxis, sino en el nivel de los conceptos y de su organización discursiva[3]. Las tres proporcionan la oportunidad de compartir con otros el rol de lector-revisor. Las tres permiten revisar pensamiento y lenguaje juntos, como una forma de irse acercando progresivamente a los conceptos y al discurso de la disciplina. En este sentido, la docente brinda una retroalimentación centrada en la conceptualización del contenido, que es la que provee la estructura lógica más apropiada para un escrito. Y como ha sido notado: "esta retroalimentación sólo puede provenir del conocedor de la disciplina. No puede ser provista a través de clases sobre escritura o composición" (Bailey y Vardi, 1999).

El tiempo didáctico y el tiempo del profesor

Ocuparse de la lectura y escritura de los estudiantes insume más tiempo que no hacerlo: tiempo que se resta al dictado de los contenidos conceptuales de la disciplina y tiempo que se agrega a la carga horaria del docente (para ela-

borar por escrito guías de lectura, respuestas modelo, criterios de corrección y listas de preguntas de examen; para leer con detenimiento los trabajos de sus alumnos, y realizar observaciones precisas para la mejora de los mismos). Sin embargo, a la larga, una parte del trabajo docente se mantiene acotado ya que la confección de estos materiales se realiza en un curso lectivo pero éstos pueden ser utilizados en otros, lo cual reduce los tiempos de preparación de las clases porque se dispone ya de un repertorio sistematizado de propuestas didácticas. Es cierto, también, que se exponen menos contenidos disciplinares, aunque (¿paradójicamente?) los alumnos aprenden más contenidos en su conjunto, porque la escritura y lectura aparecen contempladas en el curriculum y porque su mejora repercute en la apropiación de los primeros.

De todos modos, ayudar a leer y a escribir a los estudiantes demanda una carga de trabajo docente que no existe si se despreocupa de esta tarea, y resta tiempo para dedicar a la transmisión de algunos temas. Son dos problemas que llevan a revisar las cargas horarias de alumnos y docentes, el número de estudiantes por clase y los objetivos de la formación. Son dos problemas –de orden político, administrativo, pedagógico y académico– que se vinculan con la definición de qué universidad queremos, a quién queremos formar y si nos interesa ocuparnos auténticamente del aprendizaje.

A modo de cierre: necesidad de un programa de apoyo

He intentado mostrar que enseñar a escribir en una asignatura de humanidades consiste en integrar al dictado de la materia situaciones en donde el docente acompaña y orienta la producción de textos académicos. Si bien esta experiencia ha sido valorada positivamente por los alumnos y la profesora que la lleva a cabo, es una práctica solitaria que no trasciende las clases en las que ocurre ni tiene apoyo institucional. Escasos profesores y autoridades universitarias en nuestro entorno son conscientes de que lectura y escritura son uno de los contenidos que han de aprenderse y enseñarse cuando se aprende y enseña una materia: por el contrario, la comprensión y la producción escritas son consideradas, tan sólo, un medio transparente para adquirir los conceptos disciplinares.

Para ser extensible esta experiencia a profesores de otras materias que no tienen práctica en enseñar a comprender y a producir textos, sería preciso la creación de un "programa de apoyo a la escritura y lectura en la universidad", que orientara a los docentes a partir de sus necesidades, ofreciera capacitación, propusiera modelos, distribuyera bibliografía seleccionada y ofertara la asistencia de un experto para planificar y analizar las tareas de lectura y escritura que se proponen. Es lo que existe en la mayor parte de las universidades australianas, canadienses y norteamericanas (Hunter, 1998; Thurn, 1998), que reconocen que es necesario ocuparse del leer y escribir en el nivel superior y que han tomado conciencia de que no alcanza con talleres iniciales y separados de las asignatura: es decir, que han superado la concepción "remedial" de la enseñanza de la lectura y escritura en la universidad (Rowan, 1998).

Notas

1. Esta sección y la siguiente son una reformulación de la ponencia "Hacerse cargo de la lectura y la escritura en la enseñanza universitaria de las ciencias sociales y humanas", presentada en las **I Jornadas sobre "La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias"**, organizadas por el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, Buenos Aires, junio de 2001. El texto de la ponencia completa, que aparecerá publicado en la página web de la UnLu: www.unlu.edu.ar, incluye otra sección sobre "Lectura de bibliografía orientada a través de guías" que no es abordado en el presente artículo.
2. Está pendiente aún la elaboración de una "muestra de corrección": un ejemplo con diversas respuestas de examen graduadas que reciben distinta calificación según los criterios de corrección. Es un proyecto laborioso que ayudará todavía más a los estudiantes a saber qué se espera de ellos. Esta muestra de corrección es empleada por los docentes de universidades anglosajonas que la distribuyen antes del examen.
3. Los escritores inexpertos, cuando revisan sus escritos por su cuenta, tienden a realizar sólo cambios superficiales.

Bibliografía

Adelstein, A. *et al.* (1998 y 1999) **Taller de Lecto-Escritura**. Vol. 1 y 2. Buenos Aires, Servicio de Publicaciones de la Universidad Nacional de Gral. Sarmiento.

Arnoux, E. y otros (1998) **Talleres de lectura y escritura**. Buenos Aires, Eudeba.

Atienza, E. y C. López (1996) "El contexto en el discurso académico: su influencia en la presentación y desarrollo de la información." **Tabanque, revista pedagógica**, N° 10 -11.

Bas, A.; I. Klein; L. Lotito y T. Vernino (1999) **Escribir: apuntes sobre una práctica**. Buenos Aires, Eudeba.

Bailey, J. y I. Vardi (1999) "Iterative feedback: impacts on student writing". Ponencia presentada en la **Conferencia Internacional Anual de la Sociedad Australiana para la Investigación y Desarrollo de la Educación Superior**, Melbourne, julio de 1999.

Bogel, F. y K. Hjortshoj (1984) "Composition theory and the Curriculum." En F. Bogel y K. Gottschalk (eds.), **Teaching Prose. A guide for writing instructors**. Nueva York, Norton, pp.1-19.

Carlino, P. (2000) "Borradores y respuestas de examen: dos ausentes de la enseñanza." Ponencia presentada en el **II Coloquio sobre Lectura y Escritura** organizado por la Cátedra UNESCO y el Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires, Salón del Senado de la Nación, Buenos Aires, noviembre 2000.

Chalmers, D. y R. Fuller (1996) **Teaching for Learning at University**. London, Kogan Page.

Ciapuscio, G. (1998) "La elaboración de monografías en la universidad". Exposición en el panel "La lectura y la escritura en los estudios superiores", **Primer Simposio de la Cátedra UNESCO de lectura y escritura**, Ciudad de Buenos Aires.

De la Harpe, B. *et al.* (2000) "Developing a practical resource to enhance student's academic writing skills". En A. Herrmann y M.M. Kulski (eds.), **Flexible future in Tertiary Teaching**. Actas del 9th. Annual Teaching Learning Forum, Perth, University of Western Australia, febrero 1999.

di Stefano, M.; C. Pereira y A. Reale (1988) "¿Aprender a leer y a escribir en la Universidad?" **Perspectiva Universitaria**, n° 18, agosto, pp.21-25.

Fragnière, J-P. (1996) **Así se escribe una monografía.** Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Hunter, B. (1998) "Owning the discourse: writing assistants and novice students' acquisition of academic discourse". Ponencia presentada en el **Annual International Conference of Higher Education Research and Development.** Nueva Zelanda, julio de 1998.

Kiefer, K. (2000) "Integrating writing into any course: Starting points." **Academic Writing**. Julio.

Martínez, M.C. (1997) "El desarrollo de estrategias discursivas a nivel universitario." En M.C. Martínez (comp.) **Los procesos de la lectura y la escritura.** Santiago de Cali, Universidad del Valle.

Radloff, A. y B. de la Harpe (2000) "Helping students develop their writing skills - a resource for lecturers". En **Flexible Learning for a Flexible Society,** Actas del ASET Higher Education Research and Development in South Asia Conference. Toowoomba, Queensland, 2-5 julio de 2000.

Rowan, K. (1998) "The myth of the remedial writing cener: Still with us". Universidad del Estado de New York (Albany), manuscrito no publicado.

Russell, D. (1990) "Writing across the curriculum in historical perspective: Toward a social interpretation." **College English, 52**, January, 52-73.

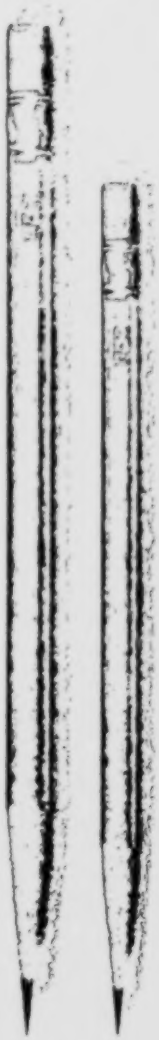
Scardamalia, M. y C. Bereiter (1985) "Development of dialectical processes in composition". En D. Olson, N. Torrance y A. Hildyard, **Literacy, Language and Learning.** Cambridge, Cambridge University Press.

Thurn, D. (1998) **A comparative report on writing programs.** Manuscrito no publicado, Princeton University Writing Program.

Este artículo fue presentado a LECTURA Y VIDA *en agosto de 2001 y aceptado para su publicación en noviembre del mismo año.*

TEXTOS EN CONTEXTO

5



Próxima aparición

La literatura en la escuela

- ¿Qué significa progresar en competencia literaria?, *Teresa Colomer*
- La literatura en la escuela: criterios de actuación y procedimientos, *María Susana Capitanelli*
- Enseñanza de la literatura y canon escolar, *Paola Piacenza*
- Hablar sobre los libros en el Jardín de Infantes, *Claudia Molinari*
- Intercambio entre lectores. Un espacio para la construcción colectiva de sentido en el tercer ciclo, *Ana Siro*
- La lectura en el nivel de educación superior: hacia la formación de lectores suspicaces, *Daniel Altamiranda*
- Qué gana y qué pierde la literatura en el ámbito de la escuela, *Graciela Perriconi*
- Prácticas de enseñanza / prácticas de lectura de literatura: nuevas perspectivas, *Gustavo Bombini*

Redacción de LECTURA Y VIDA - Lavalle 2116, 8° B
C1051ABH Buenos Aires, Argentina
Telefax: (011) 4953-3211 - Fax: (011) 4951-7508
E-mail: lecturayvida@ira.org.ar

MABEL CONDEMARÍN

Falsas concepciones sobre la competencia lingüística, los valores y la cultura de los niños y niñas provenientes de familias pobres

Profesora de Educación y Magister en Ciencias de la Educación. Actualmente es profesora del programa de Magister de la Escuela de Psicología de la Universidad Católica de Chile y Coordinadora del Ministerio de Educación de Chile en el área de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de las Escuelas de Sectores Pobres.

El propósito de este artículo es revisar críticamente cuatro falsas concepciones sobre la competencia lingüística, los valores y la cultura de los niños y niñas pertenecientes a familias pobres de nuestra realidad latinoamericana, determinar los riesgos que estas falsas concepciones implican para el desarrollo de su lenguaje, pensamiento y afectividad e identificar algunas acciones educativas destinadas a superarlas.

Las falsas concepciones más comunes son las siguientes:

Primera falsa concepción

"Los niños y niñas pertenecientes a las familias pobres sólo manejan una limitada gama de funciones lingüísticas en el momento de su ingreso al sistema escolar."

Esta concepción está descartada por las evidencias de décadas de investigación que comprueban que todos los niños, independientemente del estrato socioeconómico o etnia a que pertenezcan, manejan una amplia gama de funciones lingüísticas en el momento de su ingreso al sistema escolar. Las experiencias con el lenguaje dentro de las familias pueden variar, pero el proceso de aprendizaje de las distintas funciones del lenguaje a través de compartir significados e interactuar es siempre el mismo para todos.

Así, durante el primer año, antes de aprender palabras, ellos ya usan un repertorio de sonidos para expresar sus necesidades y relacionarse con otros. Comienzan a aprender su lengua materna mediante el manejo de ciertas funciones del lenguaje (Halliday, 1975), desarrollan un rango progresivo de significados dentro de cada función. Primero, usan sonidos particulares para obtener lo que desean (función instrumental del lenguaje); para regular su conducta y la de los otros (función regulativa o normativa); para relacionarse con los que los rodean (función interactiva) y para darse a conocer (función personal). Es decir, desde muy temprano los infantes intentan trasmitir significados y usan sus recursos lingüísticos para lograrlo. Las palabras y las estructuras se van desarrollando progresivamente, dentro del contexto de estos significados.

Hacia el fin del primer año, los niños y las niñas amplían su manejo de las funciones del lenguaje: lo usan para averiguar qué son las cosas (función heurística) y para contar a otros lo que saben (función informativa). Durante el segundo año desarrollan la función imaginativa, señalando con ello un gran salto cualitativo ya que descubren que pueden usar el lenguaje para contar algo referido a otro tiempo y lugar.

Alrededor de los cuatro a cinco años, edad en la que muchos inician su escolaridad, los niños en un alto porcentaje conocen la estructura lingüística de su habla materna, incluyendo la mayoría de los patrones gramaticales. Perciben intuitivamente que el lenguaje es funcional y que pueden usarlo para obtener cosas, hacerse de amigos, reclamar, averiguar sobre los objetos y crear mundos imaginarios a través de sus propias fantasías o dramatizaciones (Teale y Sulzby, 1989).

La competencia lingüística de los niños y niñas también se pone de manifiesto en su capacidad para deducir nuevas formas lingüísticas por analogía con las que ya conocen. Incluso muchas veces tienden a deducir regularidades que no existen en el lenguaje (*ya vinió* por ya vino; *no cabo* por no quepo, etc.), formas que abandonan al adquirir mayor dominio de su lengua.

También llegan a la escuela con su personal "instalación" en el lenguaje escrito. Un cuerpo creciente de evidencias muestra que los niños pequeños que viven en comunidades letradas saben más sobre el lenguaje escrito que lo que se piensa. Conocen signos del tránsito, rótulos, logotipos de bebidas y helados; a partir de la propaganda televisiva reconocen marcas de jabones, galletas y pasta de dientes (Goodman, 1990). También suponen que los signos gráficos dicen algo; diferencian, aun a los tres años, entre marcas visuales que son dibujos y las que conllevan un mensaje; y en sus primeros intentos de escritura tienden a inventar un sistema ortográfico que sigue reglas lógicas y predecibles, antes de que aprendan las formas convencionales.

Cuando se desconoce el amplio espectro de funciones lingüísticas que manejan los niños, se corre el riesgo de que se las restrinja o subutilice en la sala de clases. Por ejemplo, cuando sólo se acentúa las funciones informativa y normativa eso se puede traducir en demasiadas explicaciones y preguntas centradas en el docente o en el dictamen de variadas normas disciplinarias que no consideren las opiniones de los alumnos. La función interactiva puede limitarse casi exclusivamente a formular preguntas y a esperar respuestas breves o monosilábicas, estimándose que la conversación y la actividad grupal dentro de la sala de clases son actos desordenados. También se corre el riesgo de no satisfacer las necesidades de los niños de hacer descubrimientos, buscar, formularse interrogantes, preguntas (función heurística) y de no dar espacio a la fantasía, a la dramatización, a la creación o al pensamiento divergente (función imaginativa).

Esta limitación del espectro de las funciones lingüísticas se agrava cuando el educador dedica mayoritariamente su tiempo a exigir que los niños dominen los aspectos formales del lenguaje, haciendo un excesivo uso del metalenguaje (el lenguaje sobre el lenguaje), como por ejemplo el aprendizaje del nombre de las partes de la oración, de categorías morfológicas

y sintácticas y de otros aspectos formales presentados en forma aislada o descontextualizada.

Así, la superación de esa falsa concepción por parte de los maestros implica conocer el amplio espectro de las funciones lingüísticas que manejan sus alumnos y expandirlas dentro de situaciones estructuradas y significativas para ellos (proyectos de curso, talleres de escritura, excursiones, unidades temáticas, etc.) que les permitan satisfacer sus necesidades, intereses y propósitos a través del lenguaje. Esto es, construir un ambiente donde el lenguaje constituya el medio para interactuar, darse a conocer, indagar, descubrir, imaginar, expresar humor, fantasía, divergencia, informar a sus pares y a sus educadores y aprender sobre el lenguaje para mejorar sus competencias lingüísticas y comunicativas.

Segunda falsa concepción

"¡El habla que utilizan los niños y niñas pobres es un 'mal lenguaje!' y constituye un instrumento deficiente para desarrollar el pensamiento lógico."

Tal como en el punto anterior, la evidencia dada por la investigación también comprueba que no existen "lenguajes deficientes" desde el punto de vista de un estrato social específico o de una determinada etnia, puesto que toda habla constituye un sistema rico y adecuado en cuanto satisface las necesidades de sus hablantes de construir y compartir significados, dentro de la cultura de la que ellos forman parte.

Así, las dos premisas involucradas en esta segunda falsa concepción involucran confusión entre los aspectos propios del habla de los niños y niñas y los aspectos profundos de competencia lingüística que están más estrechamente relacionados con el desarrollo conceptual y académico. La idea de que los niños y niñas que no tienen familiaridad con la norma culta formal de un idioma usaría un registro de habla deficiente para expresar relaciones lógicas ha sido suficientemente refutada por la investigación sociolingüística (Labov, 1970).

La falsa concepción descrita es altamente riesgosa, porque cuando se parte de la base de que el lenguaje de los niños es "malo", el docente tiende a interrumpir la expresión oral espontánea de sus alumnos con excesivas correcciones referidas al uso de la norma culta formal (no diga "muciérlago" diga "murciélago"). Estas interrupciones y correcciones implican tanto un obstáculo a la comunicación natural dentro del aula, como una desvalorización de la familia y del entorno del niño que también emplean ese mismo registro de habla. Asimismo conlleva otros dos riesgos: uno, que los maestros rotulen a tales hablantes como poseedores de "trastornos del aprendizaje", con el consiguiente menoscabo para la autoestima de los niños; y dos, que los maestros no asuman su responsabilidad en la estimulación del lenguaje de tales niños porque "necesitarían ser delegados a especialistas".

La superación de esta concepción errónea implica, en primer lugar, tomar conciencia de que el registro de habla empleado por la mayoría de los niños pertenecientes a familias pobres constituye su lengua materna; es decir, la lengua hablada por sus padres y su comunidad. La lengua materna es el medio natural de expresión del niño dentro de su entorno; justamente por ser materna tiene para él un alto valor emocional; es su medio de integración a su cultura y a su comunidad; es la que le permite el proceso de captar el mundo y entenderlo, dado que a través de ella registra y codifica su experiencia cultural. Los niños aprenden a través de su lengua materna a pensar, a plantear y resolver problemas, a expresar sus emociones y fantasías, a recibir y dar instrucciones, a conocer su historia, a interiorizarse y apropiarse de los saberes, quehaceres y valores de su comunidad.

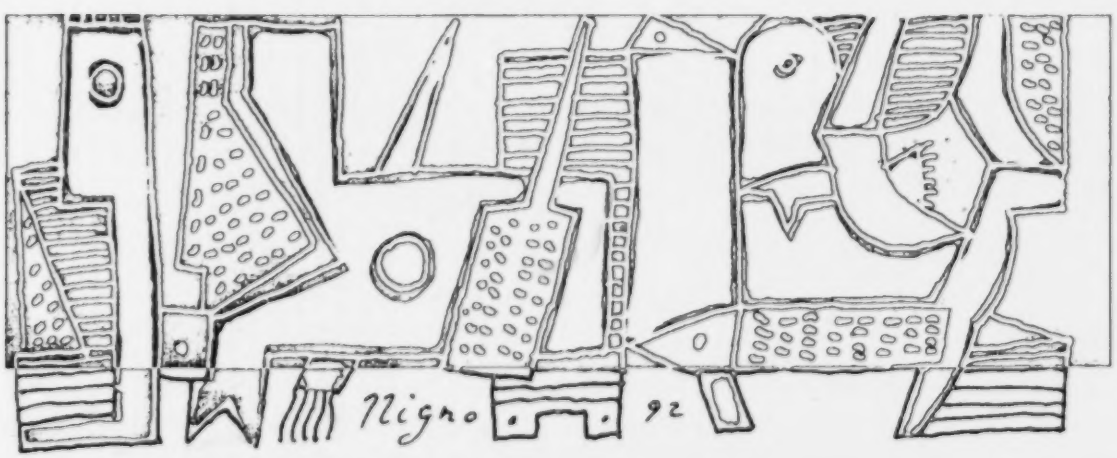
Desde un punto de vista práctico, esta toma de conciencia y valorización de la lengua materna implica dar un amplio espacio para la comunicación espontánea e ininterrumpida de los alumnos, escucharlos empáticamente y utilizar las narraciones que ellos hacen de sus experiencias dentro de su hogar, de sus juegos y de la vida en su barrio, sus anécdotas, su historia familiar, sus trabajos, sus noticias, etc., como temas para ser conversados y comentados; estimularlos a expresar su "cultura oral", es decir su repertorio de canciones conocidas, sus anécdotas y experiencias cotidianas, sus fórmulas de juego, adivinanzas, trabalenguas, chistes, dichos, etc. y registrar por escrito todas esas manifestaciones de su oralidad para utilizarlas como textos auténticos en su aprendizaje del lenguaje escrito.

La argumentación dada para impugnar las dos falsas concepciones descritas no significa una idealización y, por ende, una exclusiva utilización en la sala de clases del registro de habla empleado generalmente por los niños provenientes de familias pobres. Este registro a veces muestra limitaciones importantes que no deben ser ignoradas, y se deben mayormente a su falta de inmersión en el mundo del lenguaje escrito desde temprana edad. Cuando a los niños se les proveen experiencias tempranas y permanentes con la literatura, ésta les proporciona un progresivo dominio de la norma culta formal, que les permite acceder a lenguajes representativos de una cultura más universal.

Las limitaciones que se señalan a continuación para los niños pobres, obviamente, son las mismas que presentan niños provenientes de hogares de las clases medias o altas y son las siguientes:

- ◇ Carencia o uso restringido de terminología científica, literaria o tecnológica universalmente válida. Un niña o niño campesino puede identificar perfectamente a un "chuncho", pero necesitará también conocerlo como "un tipo de búho" si necesita estudiarlo con mayor profundidad en fuentes de consulta.
- ◇ Uso limitado en los contenidos comunicativos de proposiciones de sujeto concreto colectivo y de sujeto general y abstracto y mayor presencia de exclamaciones emotivas y proposiciones de sujeto concreto singular. Para ejemplificar lo expuesto vale la siguiente situación comunicativa: al observar a un caballo arrastrando fatigosamente una pesada carga, alguien puede sólo exclamar: ¡Pobrecito! (exclamación emotiva), o bien: Ese caballo lleva mucha carga (proposición de sujeto concreto singular), o: No se puede cargar, también tienen derechos que deberían ser respetados (proposición de sujeto general y abstracto).
- ◇ Limitación en el manejo flexible de determinados tipos de organización del discurso: tema/comentario, argumentativo o cronológico, y mayor utilización de un discurso de tipo narrativo o descriptivo con excesivas repeticiones y muletillas.

Estas limitaciones lingüísticas deben ser prevenidas en los niños y niñas pertenecientes a familias pobres a través de una estimulación temprana y permanente de las distintas funciones del lenguaje, de lecturas en voz alta por parte del docente de distintos géneros literarios de buena calidad y comprensibles para los alumnos, de la exposición de modelos representativos de distintos registros de habla y de su expresión mediante dramatizaciones. Asimismo deben prevenirse a través de la utilización intensiva e intencionada de la biblioteca de aula, de la aplicación del programa de lectura silenciosa sostenida (Condemarín, 1983) y de la participación de los alumnos en talleres de escritura creativa y en proyectos de curso o unidades temáticas que estimulen simultáneamente las distintas modalidades lingüísticas.



Tercera falsa concepción

"Los niños y niñas pobres provienen de familias carentes no sólo de bienes materiales, sino también de valores éticos y sociales."

Esta tercera afirmación lleva implícita la errónea concepción de que las familias pobres pertenecen, en su totalidad, al sector de pobreza dura caracterizado por su exclusión de instituciones sociales básicas, comunicación afectiva agresiva, marginación de redes sociales de apoyo, relaciones humanas deterioradas, violencia y variadas adicciones.

Frente a esta afirmación es necesario aclarar que la mayor parte de las familias pobres sólo tienen en común con el sector de pobreza dura (Filp, Cardemil, Espínola, 1986) su limitación o imposibilidad de satisfacer sus necesidades esenciales, pero se diferencian básicamente en que tienen integración social y acceso y utilización, aunque sean precarios, a servicios en educación, salud, vivienda. Esta mayoría vive y se adscribe a un conjunto de valores altamente respetables que les configuran un modo digno de existencia. El mundo de valores de las comunidades pobres con integración social es rico y variado. Está formado por un conjunto de comportamientos y actitudes que norman lo que está y no está permitido hacer: cómo tratar a los ancianos, cómo pedir ayuda en el trabajo, cómo saludar, agradecer, dar un pésame o solidarizarse a través de dar una mano al que lo necesita, como defender sus derechos, etc. Estos comportamientos, actitudes y normas implican una definida dimensión ética.

Al identificar la pobreza sólo con el sector duro que la mayoría de las familias pobres con integración social discrimina negativamente por sus estrategias antisociales de sobrevivencia, los maestros corren el riesgo de ignorar o desestimar cómo válidas las figuras de identificación de sus alumnos y las experiencias reales que ellos viven dentro de su entorno inmediato.

La superación de esta concepción desvalorizadora de las familias pobres debe traducirse, en primer lugar, en destacar como figuras ejemplares a miembros presentes o pasados que estén legitimados por la comunidad por sus actitudes solidarias con sus vecinos, por su espíritu de servicio frente a las necesidades de los otros, por su defensa de los derechos humanos, por sus condiciones artísticas, artesanales, religiosas o deportivas, o por su papel de depositarios de la cultura oral del entorno.

Esta valorización evita que los maestros señalen a personajes estereotipados y alejados de la vida real de los alumnos como las únicas figuras de identificación válidas o modelos dignos de ser imitados por ellos. Esta valorización también debe traducirse en mostrar a los alumnos el valor implícito en sus reales experiencias de vida tales como salir a encumbrar volantines un domingo en familia, participar en una entretenida "pichanga" en el barrio, visitar a los abuelos, ir al circo; y no sólo presentar como modo ideal de vida un veraneo en la playa, los cumpleaños con gorros y sorpresas, las compras en un supermercado u otras típicas experiencias infantiles de las clases medias y altas, que generalmente también son presentadas como las únicas válidas en los textos escolares tradicionales. Por último, la toma de conciencia de los valores éticos y sociales de las familias pobres para resolver, en forma creativa y autónoma, los múltiples problemas que enfrentan en su vida cotidiana. Esta habilidad no sólo implica un valor, sino que constituye una rica fuente de aprendizajes progresivamente más complejos que debe ser tomada en cuenta por los educadores.

Cuarta falsa concepción

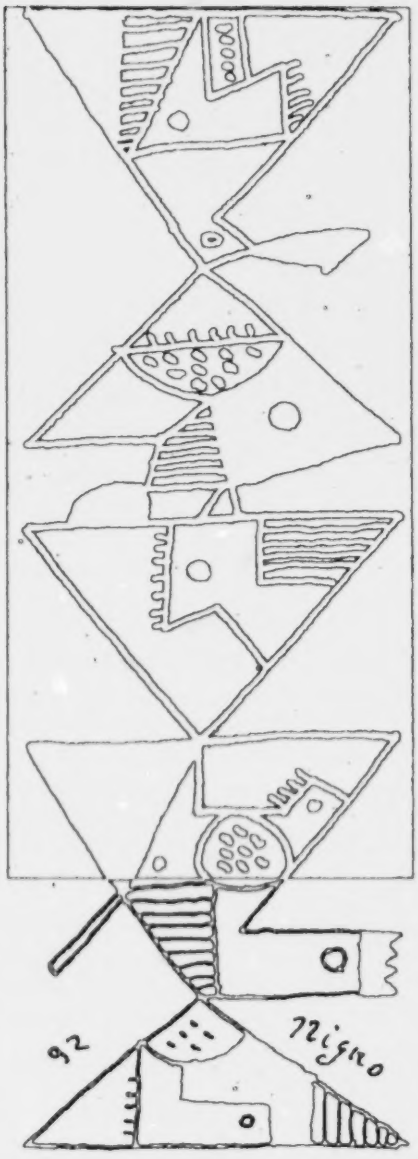
"Los integrantes de comunidades pobres carecen de cultura, dado que la condición de 'culto' constituye un atributo propio de las personas con estudios superiores."

Esta concepción errónea conlleva una limitada definición del concepto "cultura" y de la condición de "persona culta" e impide, por ende, considerar a un mariscador o a una campesina como depositarios y transmisores de un conjunto de modos de vida, costumbres y conocimientos y como representantes de un grado del desarrollo artístico, científico, etc., de su grupo social (cfr. **Diccionario de la Lengua Española,** vigésima edición, 1992).

De hecho, los saberes de un pescador o de una campesina son amplios y profundos. Por ejemplo, el primero sabe más sobre mareas y pronóstico del tiempo atmosférico que la mayoría de los universitarios citadinos; una campesina conoce sobre siembras, calidad de la tierra,

abonos, semillas, hierbas medicinales; un obrero maneja ricos y variados conocimientos relacionados con los instrumentos, funciones y relaciones de su trabajo. En este sentido, los tres poseen un sólido *"corpus"* lingüístico específico y dominan saberes, dentro de ámbitos de acción diferentes. Todos son poseedores de "cultura" y las diferencias se refieren al tipo de actividad de cada uno.

Además de estas manifestaciones culturales, los integrantes de las comunidades pobres en bienes materiales también son poseedores de un rico acervo literario integrado por un conjunto de tradiciones, leyendas, mitos, biografías, dichos, refranes; de un variado registro de elementos artísticos manifestado en poemas, canciones, bailes, payas, brindis, artesanías; por nombrar sólo algunas expresiones culturales.



Esta última afirmación errónea es igualmente limitante que las anteriores para el desarrollo y expansión del lenguaje y la comunicación de los niños y niñas pertenecientes a familias pobres. Estos, ya silenciados por la falta de expansión de sus funciones lingüísticas y por las continuas correcciones a su habla natural, tienden a silenciarse aún más dentro de la sala de clases, porque sienten que no pueden hablar ni de sus reales figuras de identificación ni de sus experiencias diarias, ni de los saberes y valores que tienen incorporados a su ser.

Este silenciamiento de los niños pertenecientes a sectores pobres, al no examinarse y revertirse a través de acciones educativas concretas como las ya descritas anteriormente, se traduce en el siguiente círculo vicioso: los maestros enfrentan a estos niños y niñas con un bajo nivel de expectativas de escolaridad, comparadas con las que cifran frente a los de sectores medios y alto; confirman su bajo nivel de expectativa al enfrentar a niños callados o con respuestas monosilábicas. Bajo el pretexto de "no vale la pena esforzarse por ellos", los estimulan lingüística y cognitivamente menos que a los niños de los otros sectores y "minimizan" los contenidos entregados en la sala de clases y el tiempo de dedicación.

Todo esto produce en los niños y niñas "desesperanza aprendida" con la consiguiente falta de motivación para realizar actividades en forma exitosa. Así, se realiza y perpetúa la profecía de autocumplimiento, con evidente perjuicio para la autoestima del grupo afectado y la calidad de sus aprendizajes escolares.

La desvalorización del habla y de los componentes éticos y culturales de las familias pobres también redunda en que los maestros se consideren los únicos responsables de la expansión lingüística y de la formación cultural de los niños. Esto les impide establecer una relación colaborativa con la familia y la comunidad con el consiguiente enriquecimiento que ello implicaría para los educandos. Los niños han obtenido toda la riqueza de la lengua materna con que llegan a la escuela a través de las interacciones significativas con sus pares, con su familia y con los otros adultos de su comunidad y la competencia lingüística se incrementa significativamente cuando todos ellos son visualizados por la escuela como coeducadores.

El incorporar el habla materna, los valores y la cultura comunitaria a la escuela implica implementar acciones educativas tales como invitar a la sala de clases a miembros de las familias para que describan y enseñen sus oficios;

estimular a los alumnos a informarse sobre la historia, las costumbres o las tradiciones presentes o pasadas de la comunidad a través de entrevistas a vecinos antiguos, revisión de archivos o periódicos; organizar visitas a lugares interesantes de la localidad solicitando a los alumnos que observen con una mirada diferente lo que probablemente ya conocen; recopilar tradiciones y leyendas que se mantienen o que se han perdido en la comunidad; investigar sobre su flora y fauna; participar en campañas ecológicas, etc.; en suma, ello implica intensificar los aprendizajes ligados a la vida de las personas, a sus valores, a las características de su comunidad y a la coordinación de acciones para transformar su calidad de vida.

En resumen, la superación de las cuatro falsas concepciones descritas sólo puede lograrse si la escuela incorpora a su *pensum* la riqueza y variedad de la lengua materna y los valores y la cultura de su espacio local y los considera una fuente válida de saberes, de incorporación de otros actores y de ampliación del espacio educativo, utilizándolos como pretexto para que los niños hablen, escuchen, lean, resuelvan problemas, aprendan haciendo e integren contenidos pertenecientes a la cultura nacional y universal.

La realización de acciones educativas concretas como las descritas permitirá que los niños y niñas de los sectores pobres construyan y expandan sus aprendizajes a partir de sus propios esquemas lingüísticos y afectivo/cognitivos. Este "contacto a tierra" constituirá una base privilegiada para que los alumnos compensen las limitaciones lingüísticas que presentan cuando se les compara con pares pertenecientes a los estratos sociales con acceso temprano al mundo letrado, para que dominen progresivamente otros códigos relacionados con el acceso a la información, especialmente la comprensión y producción de textos escritos y para que puedan utilizarlos para construir un mundo progresivamente mejor para ellos y para las personas que los rodean. El esfuerzo que implica esta misión tendrá como recompensa ayudar a que nuestros niños y niñas disfruten de la alegría que reporta el poder del conocimiento y que en el futuro sean personas aptas para acceder a conocimientos útiles para mejorar su salud, alimentación, recreación, crianza de los hijos; para adaptarse a los cambios sociales y culturales; para vivir y trabajar dignamente; para desarrollar plenamente sus posibilidades de progreso y bienestar. Es decir, apoyarlos para que sean ciudadanos y ciudadanas capaces de conciliar la propia identidad, dada por su lengua materna y su pertenencia social, con la ampliación de su mundo y su progreso en equidad y democracia.

Referencias bibliográficas

Condemarín, M. (1983) "El Programa de Lectura Silenciosa Sostenida." **Lectura y Vida**. Año 4, N° **1**, pp.10-17.

RAE (1992) **Diccionario de la Lengua Española.** Vigésima edición.

Filp, J.; C. Cardemil y V. Espínola (1986) **Trasmisión cultural y calidad de la educación en sectores populares.** Santiago de Chile, Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, CIDE.

Goodman, K. (1990) "El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje." **Lectura y Vida**. Año 11, N° **2**, pp. 5-13.

Halliday, M.K. (1975) **Learning how to mean: Explorations in the development of language**. London, Edwards Arnold.

Labov, W. (1973) "The logic of non-standard English." En J.S. De Stefano (ed.) **Language, society, and education: A profile of black English.** Urbana, Illinois: National Council of Teachers of English. Worthington, Ohio: Charles A. Jones.

Teale, W.H. y E. Sulzby (1989) "Emergent literacy. New perspective." En D.S. Strickland y L.M. Morrow (eds.) **Emerging literacy: Young children learn to read and write** (pp.1-15). Newark, DE, International Reading Association.

Este artículo fue recibido en Lectura y Vida *diciembre de 2000 y aceptado para su publicación en agosto del 2001.*

INSTRUCCIONES PARA NUESTROS AUTORES

1. Los trabajos deben tratar acerca de la lectura y escritura y áreas conexas, dándose preferencia a investigaciones y exposiciones de prácticas pedagógicas.
2. Los trabajos deben ser inéditos. El envío de un trabajo a LECTURA Y VIDA. **Revista Latinoamericana de Lectura** supone la obligación del autor o los autores de no someterlo simultáneamente a la consideración de otras publicaciones.
3. Los trabajos deberán tener una extensión máxima de 15 carillas tamaño A4, a doble espacio (incluidas las notas y la bibliografía). Deben ser remitidos en original y dos copias sin datos del autor o autores. Estos datos deberán ser consignados en hoja aparte incluyendo nombre y dirección del autor o autores, número de teléfono, fax o correo electrónico, lugar de trabajo y breve reseña de la trayectoria profesional y académica. En el caso de que el trabajo sea enviado por correo electrónico, es imprescindible enviar por correo común las copias impresas exigidas anteriormente.
4. Las notas y llamadas se enumerarán por orden de aparición y se agruparán al final del texto.
5. Las figuras y tablas deben presentarse en original y numerarse correlativamente por orden de aparición en el trabajo. Las ilustraciones también deben presentarse en original o copia de alta calidad y no deben ser incluidas en el cuerpo del texto, sino en hoja aparte identificada con el nombre del autor en la parte superior derecha y la indicación del lugar donde deben insertarse.
6. Las referencias bibliográficas se ordenarán por orden alfabético, citando: nombre y apellido del autor completos, año (entre paréntesis), título del libro (negrita), lugar de edición, editorial y año de la edición. Si se trata de un artículo: autor, año, título, nombre de la publicación (negrita), volumen y/o número de la revista (negrita), y páginas. Cuando la obra citada es una traducción, deberá citarse el título original de la obra y su versión en español o en el idioma en el que se esté citando.
7. Los informes de investigación deben respetar los apartados clásicos de introducción, método (sujetos, diseño, instrumentos y/o procedimientos), resultados y conclusiones.
8. Aquellos trabajos que no cumplan con la totalidad de los requisitos enunciados no serán considerados, tampoco se enviará a los autores acuse de recibo ni se les devolverán los originales.
9. Los artículos deben ser remitidos a la Redacción de la Revista: **Lavalle 2116, 8º B, C1051ABH, Buenos Aires, Argentina**.
10. Los responsables de la redacción de LECTURA Y VIDA. **Revista Latinoamericana de Lectura** se reservan el derecho de publicar o no los trabajos presentados y de determinar la oportunidad adecuada para hacerlo. Los trabajos recibidos son evaluados por los miembros del Consejo Editorial Consultivo, a quienes no se les envía información alguna sobre los autores. De acuerdo con las normas que rigen el proceso de revisión, se acusará recibo de los originales, se informará a los autores sobre la aceptación, pedido de modificaciones, o el rechazo en el momento en que esto se determine, pero no se mantendrá con los autores ningún otro tipo de correspondencia ni se devolverán los originales.
11. En el caso de los trabajos aceptados, los autores deberán remitir obligatoriamente una copia en diskette para PC realizado en Windows 98/Word 2000 o compatible.
12. Los autores deben ser miembros de la **Asociación Internacional de Lectura** en el momento de publicación de su trabajo.
13. *La Asociación Internacional de Lectura y la Dirección de la revista no se hacen responsables de las ideas y opiniones expresadas en los artículos.*

Los trabajos que se presenten para ser evaluados, deben cumplir con la totalidad de los requisitos enunciados.

MARGARITA DRAGO*

La tarea alfabetizadora como acto de concientización

La autora es profesora de Español y Educación Bilingüe en el York College, Universidad de la Ciudad de Nueva York. Trabajó en programas de educación de adultos y en los niveles de educación elemental e intermedia en el sistema de educación pública de la ciudad de Nueva York, Estados Unidos.

Una propuesta

Uno de los fenómenos relativamente recientes que confronta el sistema público de educación de los Estados Unidos es la incontenible afluencia de niños y adolescentes provenientes de Hispanoamérica con escaso o casi nulo nivel de escolaridad. Una situación de injusticia social empuja a este grupo poblacional a abandonar los países de origen en busca de una vida más humana que difícilmente encuentran en el país del Norte.

En el campo de la educación, por ejemplo, la incapacidad del sistema educativo para absorber, formar y preparar a esta población es evidente; prueba de ello son el alto porcentaje de estudiantes hispanos que fracasan en las asignaturas básicas, o los elevados índices de ausentismo y deserción escolar en el sector. Estos problemas, que han contribuido a la estigmatización de nuestra comunidad, no se han estudiado ni tratado con el rigor y la seriedad que

el tema reclama. Considero que es una responsabilidad de los académicos y educadores hispanos tomar la iniciativa en el análisis y reversión de esta situación de injusticia.

El objetivo de este trabajo es abrir el diálogo sobre una propuesta de alfabetización fundada en la filosofía educacional de Paulo Freire, para quien la educación es un acto humanizante cuyo objetivo fundamental es la concientización del sujeto como agente de transformación de sí mismo y de su entorno. A partir de estas ideas generadoras, probadas en diferentes medios educativos, y muy especialmente en escuelas públicas de la ciudad de Nueva York, someto a la discusión dos tópicos que estimo centrales: 1) planteamiento de un estudio de la población que incluya investigaciones abordadas desde diferentes perspectivas disciplinarias y 2) preparación de un programa de alfabetización en español que coloque en el centro del aprendizaje al estudiante hispano, un sujeto resultante de una práctica social determinada y portador de experiencias y conocimientos únicos, un sujeto lingüísticamente competente y capaz de construir nuevos conocimientos sobre la lengua.

Consideremos el primer tópico de la propuesta:

Análisis de la población estudiantil

El primer planteamiento que debe formularse quien pretenda llevar a cabo la tarea educativa desde una perspectiva transformadora es el conocimiento del grupo humano y del entorno sociocultural y lingüístico de donde éste proviene. En lo que respecta a los diferentes grupos que conforman la población hispana del sistema público de educación de la ciudad de Nueva York, parte de esa información está computarizada y proviene de las investigaciones llevadas a cabo por sociólogos, antropólogos, lingüistas o estudiantes graduados de las escuelas de pedagogía, entre otras. Lo que se debe impulsar, con miras a producir cambios significativos para este grupo poblacional, es la socialización de los datos a través de un diálogo interdisciplinario que conduzca al trazado de un perfil aproximado de la población. Los resultados y conclusiones de las investigaciones y del diálogo interdisciplinario deben incluirse en los programas de estudio universitario de la carrera de educación.

Con el propósito de establecer nexos concretos entre teoría y práctica, los trabajos de campo e investigación asignados a los estudiantes de estos programas deben ser funcionales y orientados a estudiar diferentes aspectos de la población migratoria, tales como: prácticas culturales y modos de trasmisión de la cultura, rasgos lingüísticos del español en las diferentes áreas de procedencia del estudiantado, funcionamiento del sistema educativo en los países de donde proviene la masa estudiantil, niveles de escolaridad de cada grupo, causas del ausentismo y deserción escolar, por nombrar sólo algunos temas.

Directores, coordinadores de programas y maestros deben tener acceso a estos estudios y la oportunidad de discutirlos en talleres de trabajo a fin de ajustar los programas educativos a las necesidades e intereses del grupo humano. Otras actividades complementarias, como la promoción de visitas y entrevistas a los familiares de los estudiantes, pueden servir para recabar información. Pero más que la búsqueda de datos debe guiarnos la idea de legitimización de la experiencia de cada individuo.

El conocimiento objetivo del grupo humano y la genuina valorización de su cultura y modos de vida deben constituir el punto de partida en la preparación del programa educativo. Consideremos ahora algunas ideas y principios generales sobre los que debería fundarse un programa de alfabetización en español para jóvenes hispanos de escaso o casi nulo nivel de escolaridad.

Diseño de un programa de alfabetización en español

Si entendemos que educar es un acto humanitario de concientización, ello implica que la tarea educativa debe desarrollarse sobre la base del diálogo entre los diferentes sujetos de aprendizaje, incluido el maestro/a. El debate que emprendamos con los jóvenes hispanos que no han tenido acceso a la educación ha de conducir a la identificación de las causas del analfabetismo y a la toma de conciencia por parte de los estudiantes de que se les ha privado de un derecho humano, básico y fundamental. El diálogo debe

contribuir, también, a que los miembros de la clase tomen conciencia de los valores internalizados que erróneamente los llevan a colocar la cultura y la lengua nativa en un plano de inferioridad con relación a la lengua y la cultura anglosajonas.

Como resultado de las discusiones saldrán a la luz las capacidades, conocimientos y destrezas de cada estudiante, entendiendo que éstas son variadas y diferentes, como variadas y distintas son las prácticas sociales de cada uno. Del debate también surgirá la idea de que el maestro/a ha tenido la oportunidad de adquirir conocimientos que los miembros del grupo no poseen pero que sí son capaces de construir por ellos mismos. Más aún, si el maestro se presenta a sí mismo como sujeto de aprendizaje reconocerá que carece de experiencias y conocimientos que el grupo posee y que está dispuesto a aprender.

La discusión genuina y abierta de estos temas debe capacitarnos para diseñar un programa que responda a las aspiraciones de los estudiantes una vez que éstos han podido redefinirlas en el proceso de auto-reflexión y concientización. Alcanzado este nivel los estudiantes estarán en condiciones de entender que la lengua materna es un instrumento de poder, no para dominar a otros, sino para construir nuevos conocimientos, para crecer como individuos y para convertirse en verdaderos agentes de transformación social.

Después de haber iniciado este proceso de discusión democrática tenemos que reformularnos una serie de preguntas porque los modelos tradicionales no sirven si estamos convencidos de que la educación es un acto creador. Surgen, así, interrogantes esenciales: qué es alfabetizar, de dónde debemos partir, qué español debemos enseñar, cuál debe ser nuestra actitud hacia las variedades dialectales de la lengua, qué queremos que los estudiantes escriban y para qué, o qué queremos que los estudiantes lean y para qué.

Las respuestas a estas preguntas, que particularmente me he formulado y reformulado a lo largo de mis años de estudio y de mi práctica docente, quiero ilustrarlas con el relato de una

ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE LECTURA
Organismo Consultor de Unesco

Presidenta
Donna M. Ogle
National-Louis University
Evanston, Illinois

Presidente electo
Jerry L. Johns
Northern Illinois University
DeKalb, Illinois

Vicepresidenta
Lesley Mandel Morrow
Rutgers University
New Brunswick,
New Jersey

Director Ejecutivo
Alan E. Farstrup

Consejo Directivo
Patricia L. Anders, University of Arizona
Tucson, Arizona
Gregg M. Kurek, Bridgman Public Schools
Bridgman, Michigan
Rebecca L. Olness, Kent Public Schools
Kent, Washington
Jeanne R. Paratore, Boston University
Boston, Massachusetts
Timothy V. Rasinski, Kent State University
Kent, Ohio
Lori L. Rog, Regina Public Schools
Regina, Saskatchewan, Canada
Carol Minnick Santa, Montana Academy
Kalispell, Montana
Ann-Sofie Selin, Cygnaeus School
Turku/Abo, Finland
Doris Walker-Dalhouse, Minnesota State University
Moorhead, Minnesota

BEST COPY AVAILABLE

experiencia desarrollada con un grupo de adolescentes hispanos de una escuela pública de nivel intermedio de la ciudad de Nueva York durante los años 1989-1990. La mayoría de esos jóvenes, 21 en total, acababan de emigrar a los Estados Unidos provenientes de El Salvador, Guatemala, Honduras y República Dominicana. Me contrataron con el objetivo de desarrollar un programa de alfabetización en español que se extendería por el término de un año. Al final del ciclo lectivo se esperaba que los estudiantes desarrollaran las destrezas básicas de lectura y escritura en la lengua nativa y que estuvieran en condiciones de inscribirse en 7°, 8° o 9° grado, según fuera su edad escolar.

El inicio de la tarea alfabetizadora fue muy difícil porque además de ser una experiencia nueva para mí, lo era para los miembros de la administración y del distrito escolar. Ello significaba ausencia de currículo y de libros y materiales didácticos. La idea sugerida por coordinadores y maestros encargados de los programas de alfabetización en inglés era recurrir a los métodos tradicionales de alfabetización de niños; para ello aconsejaban usar las versiones en español de cuentos infantiles de fácil lectura y vocabulario elemental. La propuesta me pareció ofensiva y contraria a mis principios educativos. Entonces comencé a reformularme las preguntas básicas que planteé anteriormente y decidí lanzarme a una tarea que iría construyendo con los alumnos y sobre la misma marcha del proceso educativo. Sólo tenía en claro que aprender a leer y escribir debía ser un acto funcional, significativo y de interés para los estudiantes. Además, partía del principio básico de que alfabetizar adolescentes no es lo mismo que alfabetizar niños. También tenía claro que los jóvenes llegan a la escuela con muchos conocimientos y con un dominio de la lengua en su manifestación oral que los reconoce como sujetos lingüísticamente competentes.

Comencé las clases con la apertura de un diálogo que se prolongó por un largo tiempo y que me ayudó a entender las diferentes realidades de los estudiantes y a descubrir sus habilidades, experiencias, conocimientos generales y, en particular, sus destrezas lingüísticas. Decidí que la escritura de relatos testimoniales podía ser un buen punto de partida para conocer a los jóvenes, integrarlos y, en ese proceso, aprendieran a leer y escribir. Bajo mi orientación y asistencia, y con el apoyo de miembros del grupo que tenían algún dominio de la lectura y escritura en español, todos los estudiantes escribieron y compartieron sus relatos testimoniales que luego ilustraron con fotografías y dibujos. La práctica del testimonio nos llevó a la búsqueda de más información sobre la experiencia de otros miembros de la familia. Surgió, así, la idea de preparar y conducir entrevistas grabadas, material que sirvió hacia el final del curso, para escribir las biografías de las personas entrevistadas.

El salón de clase se convirtió en un taller de lectura, escritura y arte. Los trabajos escritos por los estudiantes se utilizaban como textos de lectura, material que ofrecía, a su vez, nuevos temas de conversación. De estas charlas nació la idea de asignar responsabilidades a cada miembro del grupo. Como cada uno tenía sus propios conocimientos de acuerdo con la experiencia y prácticas de vida, decidimos que cada día un estudiante podía asumir el papel de maestro y enseñar al grupo algo que considerara de interés. A medida que se elevaba el nivel de autoestima de los integrantes de la clase, las preparaciones y presentaciones eran cada vez más sofisticadas. Las actividades de aplicación que los estudiantes asignaban a los compañeros eran las que yo solía incluir en mis planificaciones, por ejemplo, proponían que se sintetizara el tema en un párrafo corto, que lo acompañaran de ilustraciones, que contestaran preguntas de carácter informativo, de opinión, de crítica y valoración. Los temas resultaron muy variados y, entre ellos, se incluyeron: preparación de platos típicos, cultivo y cosecha del maíz, el tiempo de siembra y preparación de la tierra, atención y cuidado de animales.

Un estudiante salvadoreño, que había emigrado a los Estados Unidos por causa de la violencia en El Salvador, habló sobre la organización de la autodefensa en situación de guerra. La experiencia fue muy significativa para todos. Durante las presentaciones orales de los estudiantes aprendí a modificar mi tendencia a corregir expresiones de la lengua que consideraba impropias o en desuso. La experiencia me dio la oportunidad de analizar y comprender las variedades dialectales del español en las diferentes regiones de donde provenían los estudiantes y consideré que podía compartir con ellos ese conocimiento. Como consecuencia, los jóvenes modificaron la actitud burlona y de mofa ante el

uso de ciertos giros y expresiones de la lengua por parte de algunos de sus compañeros.

Además de las presentaciones orales, de la escritura y lectura de los relatos de vida, pensé que era importante preparar un programa de lectura que incluyera textos literarios de autores hispanoamericanos y españoles, tratando de abarcar los diferentes géneros: cuento, poesía, novela, drama, leyenda, testimonio. Los estudiantes hacían prácticas individuales, de lectura silenciosa y en voz alta, pero sobre todo pedían que yo les leyera; esto se convirtió en una actividad placentera con la que cerrábamos cada día. Si bien todos disfrutaron la mayoría de los textos discutidos y analizados en clase, la obra más importante y con la cual aprendieron a leer y escribir fue la novela de Gabriel García Márquez, **El coronel no tiene quién le escriba**. La lectura del texto, que nos llevó unos cuantos meses, dio pie para escribir diálogos, cartas al coronel, entrevistas a García Márquez y, también, para hacer dramatizaciones de diferentes escenas de la novela.

Los textos leídos en clase daban lugar a grandes debates y relatos de experiencias personales, según los estudiantes se identificaban con la historia o los personajes de las obras. Cada lector enriquecía y recreaba el texto y, de acuerdo con el nivel de interés, los libros se leían en los hogares y volvían al salón de clase con las interpretaciones que aportaban padres, hermanos u otros miembros de la familia. Entre los textos que formaron el programa de lectura se incluyeron los cuentos "La mujer", de Juan Bosch; "Macario", de Juan Rulfo; las **Odas elementales**, de Pablo Neruda; poesías de Federico García Lorca; partes de los testimonios de Rigoberta Menchú y de Domitila Barrios; una de las **Historias para ser contadas**, piezas teatrales cortas de Osvaldo Dragún; extractos de la **Historia de la destrucción de las Indias**, del Padre Las Casas; capítulos de **Platero y yo**, de Juan Ramón Jiménez; fragmentos de **Chico Carlo**, de Juana de Ibarbourou; los **Epigramas**, de Ernesto Cardenal; leyendas de países latinoamericanos, entre otros.

Además de taller de escritura, el salón de clase se convirtió en galería donde los estudiantes exhibían trabajos de arte, composiciones, poemas u otros textos de su autoría. Retratos de escritores/as de Hispanoamérica y España, decoraban las paredes de un aula que invitaba al trabajo y a la creatividad.

Otro aspecto de la enseñanza de la lengua que tuve que resolver en la marcha del proceso de aprendizaje, mío y de los estudiantes, fue cómo orientar el estudio de la gramática. Tuve que enfrentarme y corregir la tendencia de enfocar la atención en los aspectos mecánicos que me desviaban de la riqueza del significado que los estudiantes estaban construyendo. Después de varios intentos decidí encarar los aspectos de la sintaxis y la ortografía en el contexto de la escritura que producían los estudiantes a través de mini-lecciones y apoyada en los ejemplos que los textos literarios utilizados como material de lectura ofrecían. Por ejemplo, tomar un párrafo de **El coronel...** y analizar cómo García Márquez resuelve los usos del punto, resultó un método efectivo de reflexión y aprendizaje. Éste es sólo un ejemplo ilustrativo. El tema da para el desarrollo de un trabajo de orientación didáctica más acabado y sustentado con ejemplos de los propios alumnos.

Al final del curso todos los estudiantes aprendieron a leer y a escribir en español y fueron promovidos al nivel escolar correspondiente. Pero, sobre todo, la práctica de alfabetización cumplió su objetivo fundamental: a través de la selección de un programa de lectura y escritura basado en el análisis de textos de la cultura literaria en lengua española, los estudiantes fueron capaces de modificar sus vidas y de elevar su nivel de conciencia. Para mí fue una experiencia de aprendizaje muy significativa, un acto de creación.

Nota

* Este trabajo se presentó en la conferencia sobre "La enseñanza del español como lengua materna en el nivel primario y secundario", organizada por el Departamento de Educación Bilingüe de City College (Universidad de Nueva York), el 3 de diciembre de 1999.

Referencias bibliográficas

Ada, A. Flor (1995) "Creative education for bilingual teachers." En O. García y C. Baker (eds.), **Policy and practice in Bilingual Education.** Clevedon, Multilingual Matters.

Freire, Paulo (1998) **Pedagogy of Freedom. Ethics, Democracy, and Civic Courage**. P. Clarke (trad.). New York, Oxford, Rowman and Littlefield Publishers.

Goodman, Kenneth (1982) "El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y el desarrollo." En E. Ferreiro y M. Palacios (eds.). **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura**. México, Siglo XXI.

Iglesias, Luis (1979) **Didáctica de la libre expresión**. Buenos Aires, Ediciones Pedagógicas.

Morán, C. *et al.* (1992) "Strategies for working with overage students". En J. Villamil Tinajero y A.F. Ada (eds.), **The power of two languages**. New York, Mcmillan/McGraw-Hill School.

Este artículo fue presentado a LECTURA Y VIDA *en abril de 2001 y aprobado para su publicación en el mes de agosto pasado.*

BEST COPY AVAILABLE

SILVINA ROMERO

La computadora como recurso alfabetizador

YUYITO: Programa de apoyo para el aprendizaje de la lectoescritura

La autora es licenciada en Ciencias de la Educación, maestra de EGB y docente de la Universidad Nacional de Luján, provincia de Buenos Aires, Argentina.

Introducción

Este trabajo es el resultado de una experiencia realizada en el marco de una tesina de Maestría en Informática Educativa, para la cual elaboramos un programa multimedial como recurso de apoyo a una propuesta de lectoescritura.

Nos proponemos a través de este artículo transmitir a otros colegas lo trabajado, con la intención de contribuir a la construcción de nuevos recursos y estrategias para la alfabetización, y hacer aportes al debate sobre la implementación de nuevas tecnologías en educación.

La experiencia se llevó a cabo con alumnos de una escuela del conurbano bonaerense, que cursaban 2do. y 3er. año de EGB y que no habían construido el proceso de alfabetización. No es nuestro objetivo analizar las causas de este "fracaso escolar", sin embargo existe una situación común a todos estos chicos: la lectoescritura no forma parte de su vida cotidiana.

Ellos pertenecen a un sector carenciado de la población, asisten al comedor de la escuela, muchos de sus padres son analfabetos o no tienen posibilidades de brindarles ayuda en lo escolar. El material escrito que se encuentra en sus hogares es pobre, se limita a diarios viejos, a envases de productos, y a la información que se transmite por la televisión.

El avance de las nuevas tecnologías en la comunicación nos obliga a actualizarnos permanentemente y la escuela en tanto encargada de la transmisión de saberes debe acompañar este cambio.

> *"En una época en que todas las tecnologías cambian, los pedagogos continúan con el eterno debate sobre las virtudes respectivas de la escritura con caracteres ligados o separados, en lugar de preguntarse cómo introducir lo más rápido posible a los niños al teclado (teclado de una máquina de escribir o de una computadora) ya que la escritura a través de un teclado es la de los tiempos modernos y la del mercado de trabajo" (Ferreiro y Rodríguez, 1994, cit. en Ferreiro, 1997:195).*

Teniendo en cuenta la situación socioeconómica de estos niños, el acercarlos a la computadora no sólo contribuye a la apropiación de la lectoescritura, sino que también se constituye en un instrumento necesario para su desempeño en la sociedad.

Si tenemos en cuenta la situación de origen, pensamos que ellos más que otros necesitan que la escuela los acerque a las nuevas tecnologías, dado que es el único sitio en donde pueden apropiarse de este saber. Tarea difícil, dadas las condiciones de la educación pública, pero no imposible.

No desconocemos el importante papel que le cabe al Estado en esto, sin embargo consideramos que puede constituirse en una propuesta posible en la medida en que cada grupo de trabajo se lo proponga y sepa potencializar los recursos con los que cuenta (una vieja máquina de escribir, una PC en desuso, la PC de la biblioteca del barrio o de una escuela vecina, etcétera).

La computadora como herramienta: breve acercamiento

La computadora como recurso es uno de los más potentes y menos limitados. La informática transforma las viejas cosas, los viejos problemas, el trabajo, la comunicación, el conocimiento, las relaciones, la cultura.

La aparición de la escritura modificó el mundo del hombre, le permitió representarlo y manipularlo, transformar la realidad y proyectarla.

> *"Hablando y escribiendo, el hombre se mueve y evoluciona en el reino de las significaciones" (Tuana, 1990:20).*

La invención de la imprenta contribuyó a una importante difusión cultural y posibilitó la masificación de los saberes. La computadora posibilita una manera diferente de conectarse con la realidad, transforma fundamentalmente la dimensión del pensamiento y, en especial, la memoria.

El uso de la informática en la escuela no se introduce como objeto de estudio propio, sirve de apoyo a otras disciplinas. Las decisiones en torno al programa a utilizar, los contenidos, las actividades y la secuenciación deben ser coherentes con las didácticas específicas a tratar. Un educando no aprende del medio, sino a través de la presentación de los contenidos que él aborde. El medio es el soporte físico de la presentación, y la presentación tiene un contenido y una forma que responde a un diseño instruccional. Será el docente según su marco de referencia quien atenderá a las distintas situaciones de enseñanza aprendizaje.

Con este trabajo asumimos el desafío de utilizar el medio informático y, especialmente, el programa YUYITO[1] como recursos alfabetizadores en aquellos niños que presentan cierta dificultad en la apropiación de la lectoescritura.

Para abordar este objetivo nos planteamos la posibilidad de incluir la computadora como herramienta, buscando que los niños aprendan a familiarizarse con el medio al mismo tiempo que aprenden a leer y escribir.

Acerca del proceso lectoescritor

La lectoescritura es a la vez un proceso perceptivo, motriz, cognitivo... de apropiación de un objeto socialmente construido. Este proceso se organiza en distintos niveles, de complejidad creciente, en el que cada uno incluye al anterior.

La escritura es conceptualizada como la representación del lenguaje. La construcción de un sistema de representación involucra un proceso de diferenciación de los elementos y relaciones del objeto a ser representado y también una selección de aquellas características que serán retenidas. Esto significa que la escritura en tanto proceso de representación no es una mera codificación en donde se predeterminan los elementos y relaciones de los objetos, por el contrario, es una construcción que responde a un proceso histórico, en donde se logra una forma final colectiva.

La lectura es un proceso de construcción del significado, esto implica reconocer que el significado no está en el texto, sino que es generado por el lector a partir de su interacción con la información visual.

> *"...el significado no reside en las palabras, en las oraciones, en los párrafos, ni siquiera en los pasajes enteros considerados aisladamente (...), lo que el lenguaje provee es un esquema, es un marco de referencia para la creación de significado. Estas representaciones esquemáticas deben entonces enriquecerse de modo que ellas estén de acuerdo con las perspectivas del mundo preexistente de quien entiende y con el propósito operativo en un momento dado" (Spiro, cit. en Palacios de Pizani, Pimentel y Lerner, 1992:23).*

Cada lector comprenderá lo transmitido por el autor, en la medida en que su perspectiva del mundo se lo permita.

Las dificultades a las que se enfrentan los niños son similares a las de la construcción del sistema, el niño reinventa esos sistemas. Esto no significa la reinvención de las letras, sino que para poder utilizar estos elementos deben comprender el proceso de construcción y las reglas de producción del sistema.

> *"...si la escritura se concibe como un código de transcripción, su aprendizaje se concibe como la adquisición de una técnica; si la escritura se concibe como un sistema de representación, su aprendizaje se convierte en la apropiación de un nuevo objeto de conocimiento, o sea, en un aprendizaje conceptual" (Ferreiro, 1997:17).*

Generalmente concebimos a la actividad de leer como la de tener un objeto físico en nuestras manos, un libro, una revista, un papel como soporte del lenguaje escrito. Esta es una concepción tradicional del acto de leer que influye fuertemente en la enseñanza. Las máquinas de escribir, las fotocopiadoras y especialmente las computadoras han otorgado volatilidad al lenguaje escrito, han modificado los medios a los que estábamos acostumbrados.

El uso de la computadora requiere de una considerable actividad de lectoescritura. Abrir programas y archivos, seleccionar las distintas opciones de un programa, guardar y recuperar información implican comandos que necesitan de una adecuada comprensión para su uso.

La máquina como instrumento deberá potenciar el desarrollo del conocimiento y del aprendizaje, la creatividad, el aprendizaje por descubrimiento y exploración, y la resolución de problemas.

La experiencia

Se formaron grupos de tres o cuatro niños considerando las dificultades que presentaban en la apropiación de la lectoescritura y la cantidad de máquinas disponibles en la institución.

Se tomaron ejercicios diagnósticos a todos los niños de 2do. y 3er. año, que consistían en la presentación de una escena a partir de la cual se les proponía que escribieran como pudieran los elementos que más les gustaban o las situaciones que se presentaban (escritura espontánea).

La participación del docente se limitaba a dar las consignas: "Observa la lámina y escribe como puedas lo que ves". Realizada la evaluación de las producciones se seleccionó a aquellos niños que se encontraban en una etapa silábica, tenían conciencia fonológica, no conocían la mayoría de las letras, o las olvidaban con facilidad.

De la observación en la toma de la evaluación se concluyó que algunos de estos niños no estaban interesados en escribir, sólo querían pintar el dibujo. Por lo que podría decirse que no evidencian conciencia del valor social de la lectoescritura, ya que éste no es un saber utilizado en el medio social en que se mueven.

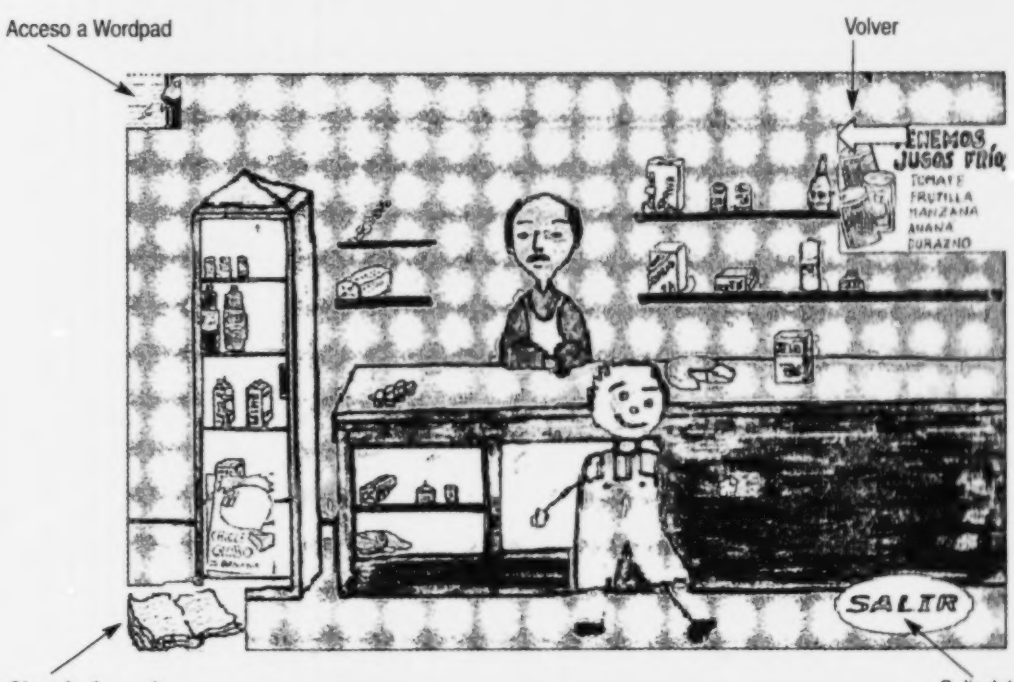
Para abordar esta problemática, se creó el programa de apoyo al aprendizaje de la lectoescritura YUYITO, que busca acercar a los niños a sus situaciones cotidianas, para que descubran los innumerables usos que la lengua escrita tiene.

El programa YUYITO

Está organizado en tres pantallas de actividades, cada una de las cuales trata de reconstruir situaciones de la vida cotidiana de los alumnos con el propósito de dar significatividad al contenido.

Se incluyen estos ***iconos***:

- ◇ Un *lápiz con anotador*, que da acceso a un procesador de texto. Esto es para fomentar la escritura espontánea de los niños, e iniciarlos en el uso del teclado y en las funciones básicas: abrir, cerrar y guardar archivos. Por otro lado el uso del procesador permitirá trabajar en la reescritura de las producciones
- ◇ Un *libro con un signo de pregunta*, para acceder a un glosario de ayuda.
- ◇ Una *flecha*, con la acción de retorno y la posibilidad de cambiar de pantalla.
- ◇ Por último, la opción *salir,* para abandonar el programa en cualquier momento.



Las **pantallas**:

◇ El *almacén*. Incluye actividades de búsqueda e identificación de productos. Dada una lista de compras los niños deben buscar lo pedido. Simultáneamente se puede explorar la pantalla en donde se halla el dibujo del objeto con la palabra escrita. Otra de las actividades es presentada por el comerciante y siguiendo el mismo principio el usuario debe buscar la oferta. Se propone que los alumnos desarrollen operaciones de pensamiento como comparaciones, asociaciones y análisis de los distintos elementos del código escrito con las imágenes propuestas para familiarizarse con la construcción del sistema de lectoescritura.

◇ La *cocina*. YUYITO quiere hacer una torta. Presentada una lista de ingredientes los niños deben encontrarlos. En este tipo de actividades se busca desarrollar estrategias de reconocimiento, identificación y asociación. Otra opción muestra un libro con varias recetas para leer y la propuesta de elegir una para cocinar con la familia. Con esto se busca mas allá del acto de lectura propio de la receta, ampliar la actividad hacia el entorno familiar para enriquecerla y presentar las utilidades de la escritura en la sociedad. Se intenta que los alumnos transfieran lo aprendido.

◇ El *cuarto*. Se presenta la habitación de YUYITO, ésta es una pantalla de exploración. Se incluyen programas anexos que tienen que ver con la actividad lúdica: se da acceso a un rompecabezas y a un programa de dibujo. También se incluye un libro que los transporta al relato de un cuento.

A través de la realización de estas actividades se busca:

○ Trabajar sobre las primeras hipótesis respecto de la escritura, esto es asociar el dibujo con la palabra. Por medio de esta asociación podrán explorar las pantallas y leer con facilidad.

○ La lectura de imágenes basada en competencias perceptuales, lo que contribuirá a que los alumnos desarrollen las operaciones de pensamiento y construyan el sistema de escritura.

○ Trabajar con situaciones cotidianas de la vida de los niños, lo que permitirá tener en cuenta los conocimientos previos que éstos tienen, como base para la construcción de nuevos aprendizajes.

En todos los casos se intentó establecer un vínculo positivo entre el alumno, el recurso y el contenido, posibilitando la participación y la interactividad con el medio según el propio interés (elegir los productos que le gustaría comprar, escribir los nombres de sus juguetes favoritos, jugar y dibujar si así lo quisiere).

El programa presenta algunas actividades abiertas o de búsqueda de información, como buscar recetas y consultar libros de cuentos, con el objetivo de estimular la lectura en todos los ámbitos y fortalecer las relaciones interpersonales ya que los alumnos deberán interactuar con otros –maestro, compañeros o familiares– quienes contribuirían a desarrollar sus procesos de comprensión.

Las situaciones que se plantean a los niños responden siempre a un propósito, informarse o recrearse, transmitir un mensaje, compartir información.

La investigación acción: una práctica para el cambio

La metodología utilizada fue la investigación acción, ésta es una forma de entender la práctica, para mejorarla sistemáticamente. Es un proceso en el que problematizamos la práctica, reflexionamos sobre ella en función de una teoría, buscamos alternativas superadoras y producimos nuevos conocimientos.

> *"La investigación-acción (I-A) constituye siempre un proceso continuo, en espiral, de acción-observación-reflexión-nueva acción, etc. El análisis de la acción y la reflexión sobre ella, sobre los problemas que presenta a la luz de lo que pretendemos, es siempre un proceso sin fin"* (Contreras Domingo, 1994:14).

> *"La I-A es una forma de entender la enseñanza, no solo de investigar sobre ella. La I-A supone entender la enseñanza como un proceso de investigación, un proceso de continua búsqueda, porque entiende que la interacción humana y la intervención social (que están en esencia en cualquier práctica educativa) no pueden ser*

tratadas como procesos mecánicos, sino como procesos permanentes de construcción colectiva" (Contreras Domingo, 1994:9).

El trabajo con los niños: los primeros contactos con el medio

Una vez conformados los grupos, se comenzó con la experiencia propiamente dicha. Antes de utilizar el programa especialmente elaborado, se trabajó en el encuadre, ya que los alumnos deberían poseer ciertas habilidades y conocimientos instrumentales para utilizar el recurso. Se presentó la máquina a los niños, sus componentes, las funciones, y se permitió su libre exploración.

Se utilizó el programa *Wordpad*, incluido en el producto multimedial elaborado, para que los niños realizaran sus primeras experiencias con el teclado.

En estas primeras experiencias escribieron sus nombres, las partes que componen la máquina: teclado, *mouse*, pantalla, gabinete o CPU (Unidad Central de Procesamiento) y otros de interés que fueron surgiendo. La utilización por parte del docente del término "programa" para referirse al *soft* permitió a los alumnos asociarlo con los programas televisivos, por lo que un grupo escribió sus series y dibujos animados preferidos.

La mayoría de los niños se encontraban en una etapa silábica o silábico alfabética, lo que permitió que entre ellos, y guiados por preguntas del docente, pudieran analizar y reelaborar sus producciones. Es de destacar que en estas primeras producciones surgieron errores de dos tipos, unos referidos al uso del recurso, por el desconocimiento del teclado, o involuntarios por el manejo de los dedos. Y otros relacionados con el proceso de lectoescritura. En ambos casos la presencia de los compañeros ayudó a su corrección. El aprendizaje colaborativo contribuyó a que los alumnos revisaran sus hipótesis ya que la cooperación y el intercambio obraron como facilitadores en la resolución de problemas.

Respecto a la confrontación de este trabajo con los diagnósticos de tipo tradicional, se observó un mayor incentivo de los niños por manejar el teclado y escribir con la máquina.

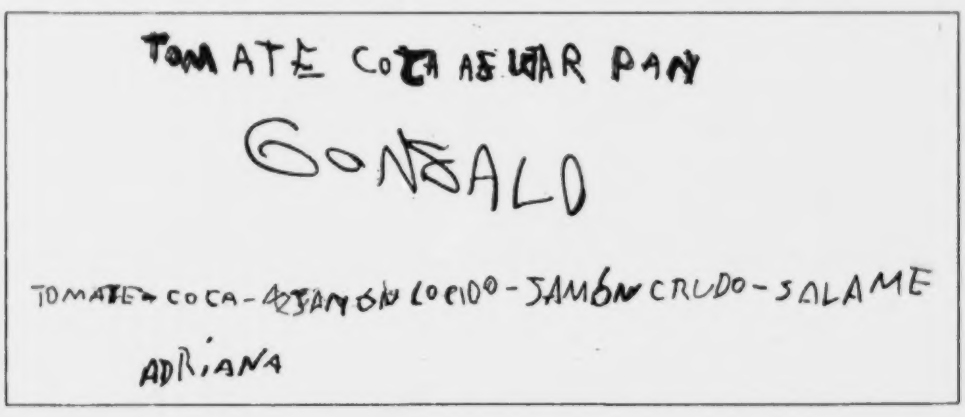
La propuesta

Se presenta el programa YUYITO y luego de su libre exploración se elaboraron actividades conjuntas con los alumnos. Ejemplos de ellas fueron ir de compras, cocinar, redactar un cuento. El propósito de estas actividades es partir de lo conocido, visualizarlo en un nuevo soporte que de por sí motiva a los niños, generar situaciones de lectoescritura y acercarnos a la alfabetización tecnológica.

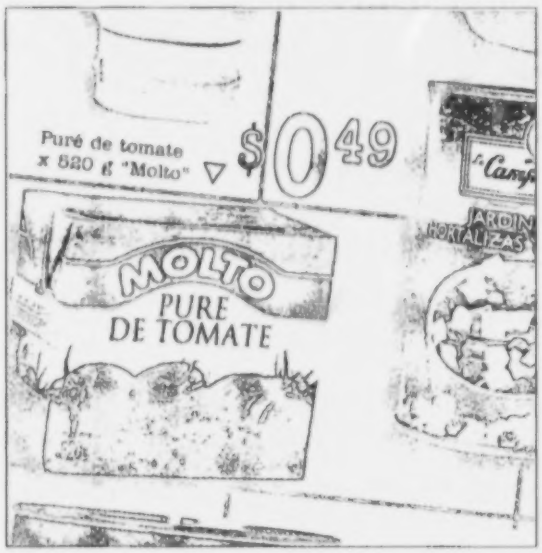
A continuación se adjuntan algunos **registros** de situaciones y su análisis en donde se observan las actividades propuestas:

Grupo 1: ***Gonzalo, Adriana, Federico***

Tras una primera sesión de exploración, en donde los niños trabajan con las actividades del almacén, se les propone la confección de una lista con los productos que ellos quisieran comprar.



Ubicados en la pantalla *almacén*, los niños buscan los elementos que seleccionaran anteriormente. Una vez identificados, nos trasladamos a las mesas y se propone la búsqueda de esos mismos productos en folletos de propagandas de supermercado para averiguar su precio. Dadas las dificultades de los niños la intervención docente debe centrarse en el análisis y el cuestionamiento del trabajo de los pequeños.



Gonzalo: –Acá *(señala puré de tomate)* dice "tomate".

Docente (D): –¿Estás seguro? Fijate en tu lista ¿cómo empieza "tomate"?

Gonzalo: –A ..no... La p con la u... Pu-puré *(termina asociando con la imagen)*. Entonces acá *(señala)* TO-MA-TE.

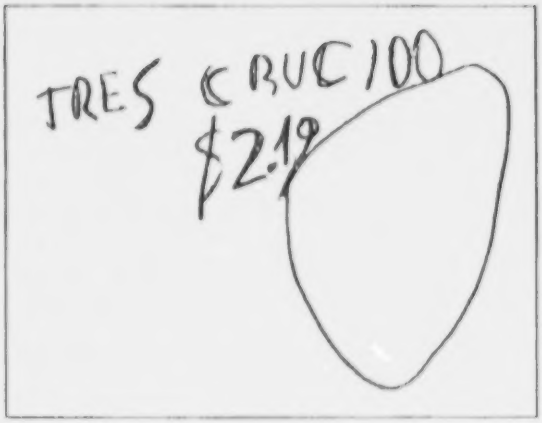
Adriana pasó por situaciones similares, quiere buscar el precio del jamón cocido y al pasarlo al papel escribe:

TRES CRUCIDO 2,19

La marca del jamón es "Tres cruces", esto hace que la niña se anticipe a escribir. La docente la interroga:

D: –¿Dónde dice jamón cocido?

A: –Acá *(señala tres crucido)*.



D: –Adriana fijate en tu lista y en la pantalla, ¿dónde dice jamón?

Adriana busca la información solicitada y compara con su escrito.

A: –No dice jamón, no empieza con la ja...la jota.

D: –veamos entonces que podrá decir...

En estos casos vemos como ambos niños anticipan el contenido del texto, guiados por la información visual. El docente propone un análisis del código y la confrontación entre los distintos portadores, el texto de la propaganda, la exploración en la pantalla *almacén* y la propia lista. Con esto se busca superar las competencias perceptuales y desarrollar las competencias lingüísticas por medio de la construcción de las operaciones mentales.

El educador debe presentar situaciones que susciten desequilibrios en los niños, que lleven a conflictos cognitivos, sobre la hipótesis de que la construcción espontánea de las estructuras descansa en la superación de los conflictos, y en la reequilibración de los desequilibrios del funcionamiento intelectual.

En otra situación, Federico no había confeccionado la lista por lo que se le propone que la elabore. Decide escribir azúcar.

F: –No sé.

D: –¿A ver con qué empieza?

F: –Con la A.

D: –Muy bien después AZUCAR

Sus compañeros lo ayudan: –con la Z ... *(alboroto)*

Federico no conoce la Z.

Se le propone buscar un paquete de azúcar en las propagandas. Lo intenta pero no encuentra, él solicita recurrir a la computadora ya que previamente había explorado la pantalla y pudo identificar el paquete de azúcar.

A partir de esta actividad los tres niños recurrieron al programa cuando no sabían cómo escribir un producto. De esta forma se transformó en una fuente más de información y los niños aprendieron como utilizarlo con facilidad, activando ciertos conocimientos previos que generan estrategias de búsqueda, entre la interacción del recurso, sus conocimientos y el objetivo perseguido.

La actividad se integra con el área de matemática, solicitando a los niños que busquen los precios de las listas de productos y se proponen situaciones a resolver como: Si tengo $ 10 ¿puedo comprar todos los productos? ¿Cuánto me sobra?...etcétera.

Grupo 2: Rosa, Sergio, Cristian

Al acceder a la pantalla *cocina*, el grupo realiza la actividad de buscar los ingredientes de una torta. Concluida esta tarea, se conversa sobre recetas que elaboran sus mamás y que averiguarán para el próximo encuentro.

Conversamos sobre las recetas y decidimos escribir una: "Alfajores de maicena". Entre los tres cooperan en la escritura. Primero colocan el título, luego pensamos en los ingredientes y los escriben. Consultan, se corrigen, dudan. Se propone escribir cómo se hacen. Éste fue el primer resultado:

ALFAJORES DE MAICENA

Ingredientes

Tapitas de maicena
Coco rallado
Dulce de leche

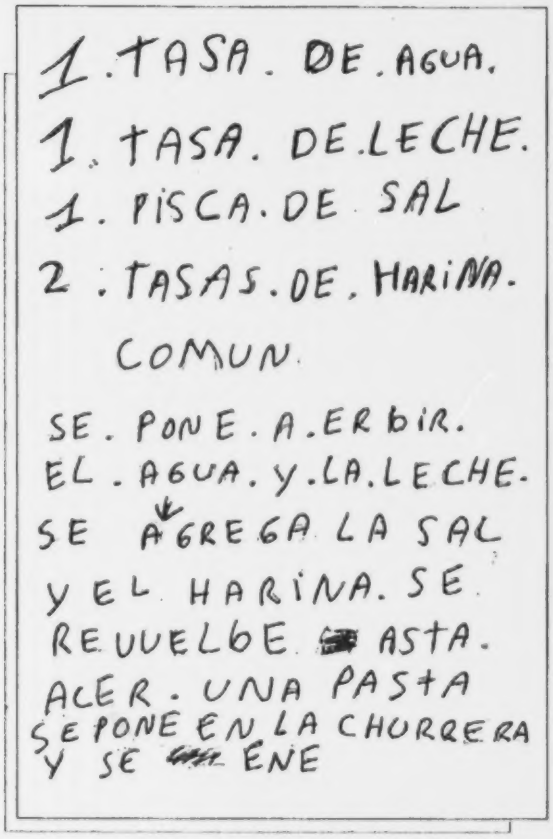
Procedimiento

A una tapita le ponemos dulce de leche. Cubrimos con otra tapa. Le ponemos coco rallado

Cristian dice que en su casa hacen churros. La docente lo invita a contar qué llevan y cómo se hacen, no recuerda todos los ingredientes. Él y Sergio escriben lo que recuerdan, mientras Rosa busca la receta en los libros de cocina que tenemos en la biblioteca. Con esto se propone utilizar otros portadores y enriquecer el trabajo, por otro lado se intenta que ante un problema a resolver los niños puedan aprender a buscar recursos para solucionarlo.

En los libros no se encuentra la receta, pero su consulta sirve para que los chicos visualicen los distintos formatos en que puede presentarse un texto de estas características.

En el siguiente encuentro Cristian presenta la receta que aportó su mamá.


1. TASA. DE. AGUA.
1. TASA. DE. LECHE.
1. PISCA. DE SAL
2. TASAS. DE. HARINA.
COMUN.
SE. PONE. A. ERbiR.
EL. AGUA. y. LA. LECHE.
SE AGREGA LA SAL
Y EL HARINA. SE
REVUELbE ASTA.
ACER. UNA PASTA
SE PONE EN LA CHURRERA
Y SE ENE

Con esta nueva información se propone completar el trabajo que habíamos comenzado el encuentro anterior y guardado en el archivo "churros". Para ello, deben entrar al programa, identificar el icono del procesador de texto, y seleccionar abrir archivo: "churros". Una vez realizado esto leen el trabajo de Cristian y lo confrontan con el archivo; corrigen la información errónea y completan la receta. En esta situación se trabaja sobre la ortografía, el vocabulario y la presentación de los textos.

Es importante destacar en todas estas situaciones el rol del docente, ya que de su adecuada intervención dependerá que éstas sirvan para construir y analizar el código y no se conviertan en meros ejercicios de copia.

La acción docente tenderá a desarrollar los procesos de invención y descubrimiento del sujeto en la búsqueda de la resolución de problemas.

Los recursos deberán utilizarse teniendo en cuenta su funcionalidad, y por sobre todo enmarcándolos en un proyecto didáctico. El ordenador es un instrumento y debe usarse con un propósito educativo, en este caso construir el proceso lectoescritor. La didáctica y la intervención deberán girar en torno a este objetivo, considerando el enfoque y la metodología que el maestro sustente. Es necesario que se reflexione sobre la práctica para tomar conciencia de qué se enseña y cómo, y en qué medida se responde a las necesidades de los chicos; de esta forma producimos nuevos conocimientos y transformamos la práctica.

Conclusiones

El uso del ordenador y el programa multimedial YUYITO contribuyeron a mejorar los vínculos entre los niños y el conocimiento. Despertaron el interés por aprender a leer y escribir, haciendo hincapié en la funcionalidad de la lectoescritura en el contexto social.

El papel de la interacción grupal en la construcción de la lengua escrita constituyó un factor invalorable, desarrolló cercanía y amistad a la vez que facilitó el desarrollo intelectual y afectivo.

CHURROS

Ingredientes

1 taza de agua
1 taza de leche
1 pizca de sal
2 tazas de harina común
Aceite para freir
Azúcar para espolvorear

Procedimiento

Se hierve la leche, el agua, la harina y la sal. Se revuelve hasta hacer una pasta. La pasta se coloca en la churrera y se van friendo los churros, que se cortan de quince centímetros a medida que van saliendo. Se espolvorean con azúcar.

Respecto al problema planteado –la alfabetización de los niños con "dificultad para aprender"– se alcanzaron importantes logros. La mayoría de los alumnos participantes se apropió de la lengua escrita y a la vez adquirió cierto dominio informático.

El programa multimedial, al plantear situaciones cotidianas y actividades abiertas, podrá transformarse en una herramienta del docente para elaborar proyectos de aula. Una vez agotadas las actividades de las pantallas, el docente, teniendo en cuenta el diseño de las mismas, podrá abordar otras temáticas que considere de interés como: el mercado, el cine, el correo, y otros. Son innumerables las posibilidades de lectura y escritura que se pueden plantear, en donde cabe el uso del ordenador como elemento introductorio a un tema, como fuente de información o como un recurso para mejorar la presentación de las producciones.

Confiamos en los educadores para enriquecer estas propuestas.

Nota

1. El programa multimedial YUYITO no se comercializa.

Bibliografía

Alonso, C. y D. Gallego (1997) **Fundamentos del aprendizaje**. Madrid, UNED.

Alonso, C. y D. Gallego (1997) **Metodología del ordenador como recurso didáctico.** Madrid, UNED.

Álvarez, J. (1987 y 1988) "El rol de la computadora en la enseñanza de la lectoescritura" **Lectura y Vida,** Año 8, N° **3,** Año 8, N° **4** y Año 9, N° **1**.

Barreiro, T. (1998) "El fracaso escolar en las clases populares." **Revista Novedades Educativas**, N° 94.

Castedo, M. (1995) "Construcción de lectores y escritores." **Lectura y Vida,** Año 16, N° **3.**

Castorina, J. y otros (1997) **Psicología genética. Aspectos metodológicos e implicancias pedagógicas**. Buenos Aires, Miño y Dávila editores.

Contreras Domingo, J. (1994) "¿Qué es?" "¿Cómo se hace?" **Cuadernos de Pedagogía,** N° **224**.

Ferreiro, E. (1997) **Alfabetización. Teoría y práctica.** México, Siglo XXI.

Ferreiro, E.; A. Teberosky y D. Lerner (1998) "El impacto de las nuevas tecnologías en la lectura y la escritura." **Revista Novedades Educativas,** N° **94**.

Filmus, D. (1999) "Culturas diferentes." **Diario Clarín**, 10 de Marzo de 1999.

Kaufman, A.; M. Castedo y otros (1989) **Alfabetización de niños: construcción e intercambio**. Buenos Aires, Aique Grupo Editor.

Kaufman, A. y M. E. Rodríguez (1996) **La escuela y los textos**. Buenos Aires, Santillana.

Marabotto, M. y J. Grau (1995) **Multimedios y educación**. Buenos Aires, Fundec- Serie aportes.

Palacios de Pizani, A.; M. Muñoz de Pimentel y D. Lerner de Zunino (1992) **Comprensión lectora y expresión escrita: Experiencia pedagógica**. Buenos Aires, Aique Grupo Editor.

Piaget, J. (1986) **Seis estudios de psicología**. Buenos Aires, Sudamericana Planeta.

Teberosky, A. y L. Tolchinsky (1995) **Más allá de la alfabetización.** Buenos Aires, Santillana.

Tuana, E. (1990) "Implicancias pedagógicas del uso de las computadoras en la escuela". **Lectura y Vida**. Año 11, N° **2**.

Este artículo fue presentado a LECTURA Y VIDA *en marzo de 2000 y aprobado definitivamente en octubre del mismo año.*

La capacitación del docente en servicio: eje de la dinámica institucional

SARA ELISA OVIEDO

Maestra Normal Nacional. Directora de escuela primaria e investigadora de Didáctica de todas las áreas de nivel inicial y primario. Coordina, desde 1993, la propuesta "Formar niños lectores y productores de texto", en su escuela.

Experiencia: Proyecto de formación/capacitación institucional en el Área de la Lengua.[1]

Eje temático: Construcción de un proyecto de formación continua que pueda dar respuesta a las demandas de perfeccionamiento de los docentes y directivos de la Unidad Educativa en el cual los docentes en equipo sean realmente protagonistas en cuanto a la elaboración, conducción y evaluación del mismo.

Institución responsable: Escuela Municipal Arsenio Murugarren (Amadeo Grass esquina Manuel Pizarro, Barrio Santa Cecilia), Municipalidad de Córdoba, Dirección de Educación, Provincia de Córdoba.

Participantes responsables: Personal docente y directivo de la Unidad Educativa.

Contexto: El proyecto se desarrolla en el marco institucional ante la necesidad de dar respuesta a las propias demandas de capacitación, las cuales tiene su origen en:

1. La historia de cada docente y directivo *(cómo aprendí – cómo me enseñaron – cómo me enseñaron a enseñar)*.
2. Los modelos institucionales individualistas y rígidos que, entre otras cosas, no permiten la construcción de una unidad de criterio en cuanto a los enfoques metodológicos ni de espacios de reflexión tendientes a la conformación de redes para la formación docente.

BEST COPY AVAILABLE

3. Los nuevos requerimientos derivados de la explosión del conocimiento, del desarrollo científico y tecnológico, del nuevo proyecto cultural mediante el cual el país se ubica en el escenario mundial caracterizado por profundos cambios.

El desafío en este momento es poder acercar a los niños una propuesta que les brinde herramientas para poder ser activos protagonistas del mundo en que les toca vivir; ése es nuestro compromiso y el porqué de este proyecto de formación docente.

Referentes teóricos: Se trabaja desde una concepción autosocioconstructivista del conocimiento, entendida como la capacidad de plantear estrategias de aprendizaje, emplear dichas estrategias y construir las competencias necesarias.

Objetivos:

1. Diseñar un proyecto que posibilite la construcción de un espacio de investigación-acción colectivo donde se generen compromisos consensuados que garanticen una transformación real del proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas.
2. Conformar un equipo de autogestión respecto de la formación que se comprometa con la difusión de la propuesta en virtud del avance pedagógico que ésta genera.

La organización de la escuela y la formación de los docentes en servicio

Los conocimientos, costumbres, actitudes y ritos de una comunidad determinan su cultura. Cada organización tiene vida propia, procedimientos particulares, actividades distintivas y objetivos disímiles del resto de las organizaciones, lo que la hace poseedora de una cultura organizacional propia.

Las organizaciones definen su perfil o patrones de conducta basándose en las experiencias, expectativas, objetivos, competencias y valores de las personas que las componen.

La cultura organizacional evoluciona permanentemente ya que debe adaptarse a los constantes cambios que ocurren en la sociedad, debe contar con un cierto grado de flexibilidad.

¿Cuál debería ser el perfil de una organización escolar?

Existen varios factores que inciden en la conformación de la cultura de una organización escolar. La explosión del conocimiento, el desarrollo científico y tecnológico obligan al docente a realizar un trabajo de investigación permanente, por lo tanto el maestro debe perfeccionarse de un modo constante. Cuando el docente se da cuenta de esta realidad sale del aula y va al encuentro de sus colegas a compartir su necesidad de perfeccionarse y en ese momento comienza a gestarse el **proyecto institucional de capacitación.**

Surge así una escuela *organizada* de tal manera que todos sus actores están en permanente *situación de aprendizaje*, considerado éste como un proceso interactivo en el que se prioriza el trabajo en equipo para la consecución de los objetivos educativos planteados institucionalmente. Por ello, la meta estratégica de la capacitación es formar parte de la propuesta de trabajo de la escuela, constituyéndose en *eje de la dinámica institucional.*

La escuela, en su ineludible función social, cristaliza valores sociales y reproduce pautas, normas y saberes de la sociedad, pero a la vez es capaz de producir transformaciones. Está inserta en una realidad histórica, social, cultural, política y económica con la cual interacciona permanentemente.

Toda acción, observación y reflexión que se realiza en la institución escolar no es neutral. Consciente o inconscientemente, siempre se enfoca desde una posición y desde una *concepción del hombre y del mundo.* Por lo tanto, explicitar ese enfoque y expresarlo a través de un proyecto pedagógico posibilita un accionar más coherente y mejor fundado.

Si pretendemos que la escuela brinde respuestas significativas a la crisis de calidad que atraviesa el sistema educativo actual, es necesario avanzar en la construcción y concreción de **proyectos pedagógicos innovadores**, en el cual todos los que intervienen en el hecho educativo se comprometan con los resultados y hagan una *opción como educadores.*

Nos introducimos de esta manera en lo que hoy nos convoca: la constitución de la red de formación docente en la didáctica de la lengua materna. En nuestra escuela aplicamos la propuesta pedagógica "Formar niños lectores y productores de textos" (Jolibert, 1991, 2000[2]). En esta propuesta los educadores (docentes y directi-

vos) deben hacer una opción que tiene que ver, entre otras cosas, con la *organización escolar.*

La escuela ha sido siempre un medio pensado, organizado y administrado por los adultos. A los niños sólo se les ha pedido que cumplan con las tareas que han sido pensadas para ellos. La propuesta "Formar niños" propicia un *estilo de vida cooperativo* donde todos, alumnos y docentes, participan en la organización de la escuela, el docente conduce al grupo a organizarse, a construir normas de convivencia y de funcionamiento, a administrar su tiempo, su espacio y su presupuesto. En este medio de vida cooperativo tiene lugar la **pedagogía de proyectos** mediante la cual los niños pueden embarcarse en un proyecto y sentirlo como propio, comprometerse con los logros y ser capaces de evaluar el proyecto y de evaluarse ellos mismos. El docente que opta por este enfoque hace posible que los niños puedan *construir el sentido de su actividad escolar.*

En una escuela organizada con estas características, el estatus del niño se ha transformado y el del docente también.

Para dar un cierre a esta parte y pasar a los otros aprendices, los docentes, quisiera compartir esta reflexión:

> *Los modelos organizacionales responden a modelos pedagógicos, responden a una concepción del aprendizaje, de la enseñanza, de la función social de la escuela, a una concepción del lenguaje, de la palabra, de los poderes que otorga el dominio de la lengua oral y escrita. O, al revés, los modelos pedagógicos dan por resultado estilos organizacionales. Aquel modelo de organización debe atravesar toda la escuela: en la instancia del aula (docente-alumnos), en lo institucional/organizacional (docentes-directivos).*

Frente a la realidad de la institución escolar, se hace imprescindible poner el acento en la calidad de los saberes que se ofrecen y en la posibilidad de socializar a través de *una estructura de organización democrática.*

Esto implica cambios fundamentales: *redefinición* de los roles y de las relaciones que se establecen en el seno de la escuela. Los modos de *participación y comunicación* de cada uno de los protagonistas de la escuela cobra significativa importancia para el mejoramiento de la calidad del servicio educativo. Los docentes *necesitan poder participar* en decisiones colectivas de la vida pedagógica, y poder compartir experiencias, ideas, proyectos, problemáticas, emociones, intereses. Por eso es fundamental *generar espacios* para que estas instituciones se produzcan y avanzar en el trabajo cooperativo. Así podrá el educador vencer sus propias inseguridades, temores, frustraciones, la soledad del aula. Enriquecerse a través del intercambio y gozar de un nuevo *estatus*.

Quienes conducen una institución no pueden ni deben preparar, organizar y pensar por los otros: *todos* los que componen la comunidad educativa se transforman en *actores y autores* del proyecto comenzando por su concepción.

El *espíritu del proyecto* debe promover formas de trabajo en equipo dando lugar a replanteos y discusiones, a reajustes permanentes, debe promover la creación de un espacio de aceptación y respeto, de *apertura* hacia otras instancias: especialistas, asesores pedagógicos, institutos de formación de docentes, estudiantes de ciencias de la educación, de psicología y psicopedagogía, otras comunidades educativas con experiencias similares o no, centros infantiles, dando lugar a la conformación de grupos multicategoriales cuyos aportes, por provenir de *instituciones de diferentes categorías* enriquecen y completan la formación del docente en servicio con un abordaje desde diferentes perspectivas.

Haciendo historia. Nuestra experiencia

Soy directora de la escuela primaria que presenta esta experiencia y hablo en nombre del equipo. En la primera parte me he referido al marco teórico que sustenta nuestra acción porque, para lograr nuestros objetivos, resulta imprescindible el acuerdo respecto de los fundamentos de nuestra acción. Una golondrina sola no hace verano; ni el director puede imponer ni el docente puede invertir sus energías en un trabajo aislado. El compromiso debe contraerse colectivamente. Ésa fue nuestra primera acción. No fue fácil ni breve y debe reformularse permanentemente.

Con esta base nos hemos embarcado en una *búsqueda* de caminos y alternativas de aprendizaje. En dicha búsqueda tomamos contacto con la propuesta "Formar niños lectores y productores de textos" en el año 1993, a través de nuestra asesora pedagógica, la Lic. Ana María Martini. También nos asesoró en algunos períodos la Lic. Cristina Sappia.

Las maestras de nuestro equipo tienen historia respecto de los métodos para la enseñanza de la lectoescritura en la que figuran reiterados intentos con diferentes innovaciones. Por eso es que cuando aparece esta propuesta las docentes ofrecen cierta resistencia a un nuevo cambio. En esta instancia el *trabajo del equipo directivo* es decisivo. El debe unir las dificultades que presentan las maestras con las soluciones que aportan estas herramientas de la propuesta. Debe crear el espacio de reflexión para que los docentes puedan analizar, discutir, quejarse de los chicos, de la sociedad y de las autoridades. Es parte del proceso y luego viene el momento de la toma de decisiones y de hacerle frente al problema; hacerle frente como comunidad, como equipo, y animarse a plantearse algunos interrogantes fuertes, que nos permitan hacer una verdadera y profunda opción filosófica, como por ejemplo: ¿Con qué representación de nuestros niños con problemas entramos al aula?

¿Qué dijeron o sintieron los docentes en esta etapa?

1993

Docentes: "Era muy grande la distancia entre lo que se proponía y la preparación o formación anterior. La bibliografía no estaba en las librerías. Esto generó desconfianza. ¿No será un entusiasmo pasajero? Cuando la estemos aprendiendo la van a cambiar.

No obstante nos pusimos a estudiar. Nos encontramos con una terminología tan científica, con términos nuevos, con un estudio tan minucioso de la lengua. Resultaba chino básico.

Para poder llevarla a cabo y bajarla al aula simplificamos, analizamos los términos, hicimos una lectura profunda. Esto nos permitió hacer un doble aprendizaje: los contenidos de la lingüística por un lado y la propuesta en sí para que el chico aprenda a leer y escribir (nos replanteamos qué es leer y qué es escribir y los objetivos de la enseñanza, que cambian totalmente).

Al ponerla en práctica y tomar contacto con las experiencias de las colegas, surgieron nuestros conocimientos previos y descubrimos que esta propuesta está enmarcada en un movimiento científico mayor, y recordamos lo que habíamos leído hacía unos años, respecto de experiencias llevadas a cabo, en la década de los '80, en Estados Unidos, en barrios urbanos marginales.

Esto nos devolvió la tranquilidad y retomamos el estudio ya sin prejuicios, fue tal el cambio de nuestra actitud que, comenzando por la palabra "propuesta", nos pareció muy positiva y amplia.

Empezamos a considerar y tener en cuenta las estrategias de aprendizaje de los niños ya que son ellos quienes construyen sus saberes y habilidades, para no separar las actividades de leer de las de aprender a leer.

Reflexionamos sobre el papel del docente: cómo hacer para que el ambiente escolar ofrezca a los niños situaciones de lectura efectivas, verdaderas.

1994

Ya se habían conformado espontáneamente los grupos de estudio y el estudio individual se había intensificado. En ese año fuimos al **15° Congreso Mundial de Lectura (IRA)**[3], lo que nos amplió el panorama. Cuando se participa en eventos como ése los saberes se consolidan.

1995

La Lic. Graciela Biber, profesora de práctica de la enseñanza del Instituto Superior del Profesorado "Doctor Antonio Sobral", nos pidió que permitiéramos que sus alumnas realizaran sus prácticas finales en nuestra escuela. Dos maestras aceptaron el pedido, una del primer ciclo y otra del segundo ciclo. Ésta fue una instancia diferente de capacitación: el equipo directivo y las dos docentes explican la propuesta que se aplica en la Unidad Educativa a la profesora y sus alumnas; qué proyectos se están llevando a cabo en ese momento y cómo deben incorporarse las alumnas practicantes.

En una carta de agradecimiento que nos envió la profesora hace una recapitulación sobre la experiencia, en ella nos dice que "el intercambio fue muy provechoso" ya que tanto las alumnas como ella, debieron revisar y modificar sus planificaciones para poder realizar sus prácticas, y las docentes de nuestra escuela debieron explicar, apoyar, orientar a las practicantes y "observar cómo funciona la propuesta a través de las clases dadas por otro". Nos alentaba a continuar con la propuesta ya que había observado "la calidad de los aprendizajes logrados por los alumnos, que se evidencian en las formas de participar, preguntar, intercambiar, elaborar, tanto en forma oral como escrita". La experiencia duró dos meses y medio.

A partir de esta experiencia, comenzaron con las *observaciones mutuas* y a compartir

proyectos entre dos grados (2° y 3° por ejemplo) *cooperando en el registro de la clase* y otras actividades pertinentes.

1996

La escuela comienza a crecer respecto de la cantidad de alumnos y se crea el Jardín de Infantes del turno tarde; de allí en más todos los años se suma una nueva maestra. Va como ejemplo lo que dice una de ellas con respecto a sus primeras impresiones al ingresar a la comunidad educativa:

Maestra B: "Llegué como docente hace tres años a esta Unidad Educativa, con muchas expectativas, me puse en contacto con la propuesta. Me facilitaron de inmediato el material de estudio, la directora me orientó en su lectura. Conté con la ayuda de mi paralela que nunca escatimó esfuerzos en explicarme. Lo que me atrae mucho de esta propuesta es que el niño es el protagonista, que cambia nuestro rol. En ningún momento sentí presión para aplicar la propuesta y eso permitió que yo pudiera ir construyendo las competencias necesarias, el grupo ha comprendido que la formación del docente parte del análisis del problema, que los problemas se detectan en la práctica, que no se trata de ir a observar y criticar una clase, sino de reflexionar sobre la práctica".

1997

Tuvimos otra experiencia diferente: una estudiante de Ciencias de la Educación fue a observar el funcionamiento de la Unidad Educativa durante una semana. En ese momento 2° y 3° grado iban a comenzar un proyecto en forma conjunta sobre la contaminación del ambiente. La estudiante, además de mirar el resto de la escuela, se centró en el desarrollo de ese proyecto. Le impactó mucho esta pedagogía de proyectos y de vida cooperativa. Disfrutaba viendo la autonomía con la que trabajaban los chicos, la participación en las decisiones, en la organización de la clase, la autoevaluación. En un momento dado, mirando un afiche escrito por los alumnos, les dijo: "Chicos, en este escrito hay errores de ortografía". Y los niños le aclararon: "Eso es una receta y tiene errores porque es la primera escritura, después la vamos a mejorar, en la segunda escritura, pero todavía no lo vamos a hacer".

La estudiante nos interrogó sobre el marco teórico e hizo, por su parte, muy buenos aportes por lo que ésta se convirtió en *una nueva experiencia de formación.*

1998

Participamos con 5° grado en la Feria de Ciencia y Tecnología EduSalud, organizada por la Dirección de Educación de la Municipalidad de Córdoba. Allí vimos los frutos de la pedagogía de proyectos con objetivos genuinos: ¿Para qué escribimos? ¿Para quién? ¿Con qué finalidad investigamos? El objetivo del premio no figuraba en la mente de los chicos, de modo que cuando no lo obtuvieron no se hicieron problema porque sí habían logrado los objetivos que se habían fijado, y con creces: "Comunicarse y enviar un mensaje a la sociedad por todos los medios". Cuando vieron sus propios textos publicados en la **Voz del Interior** y comprobaron mediante sus cálculos que habían entrevistado a 700 personas, sintieron que se habían comunicado con los destinatarios reales.

Aquí tengo que aclarar que la pedagogía de proyectos y de vida cooperativa entró a nuestra Unidad Educativa como una propuesta metodológica para el área de Lengua pero *influyó en la didáctica de todas las áreas*, las cuales se integran naturalmente en virtud de las necesidades de cada proyecto, trabajando con un curriculum integrado. Esto no quiere decir que no se estudie la didáctica específica de las otras áreas.

1999

Nos animamos a presentarnos al público en general y organizamos dos *muestras didácticas*, en octubre y en noviembre. Mostramos el cierre de los diferentes proyectos que se estaban trabajando en ese momento. Nos organizamos haciendo algunos ajustes en los tiempos ya que se debía coincidir en el cierre de dichos proyectos. Pero los chicos no son esquematizados y fueron capaces, junto con sus maestras, de llegar a tiempo o aminorar la marcha.

Fueron a vernos los padres, que merecen saber a fondo qué sucede en la escuela de sus hijos; la gente del barrio que ahora dice de manera positiva: "Eso le enseñan en la escuela"; docentes de otras escuelas; autoridades de IICANA y de la Universidad Blas Pascal. De la carta que nos enviara la coordinadora de IICANA cito sólo un párrafo, a pesar de que toda la carta es hermosa:

"Me agradó en extremo observar el respeto con el que se trataban los niños entre sí, y el respeto por sus conocimientos y el de

sus compañeros, elementos que son los pilares fundamentales de una sociedad. Si estuviese este concepto mejor difundido en todos los ámbitos, nuestra sociedad no adolecería de tantos males".

Lo más importante de esta muestra fue la alegría de los chicos, se sentían orgullosos de sus proyectos y actuaban como verdaderos dueños de casa.

Ésta fue *otra experiencia de formación*. En esta oportunidad se intensificó la cooperación entre los docentes. Se reunían en los recreos, en la hora del comedor, venían más temprano, se iban más tarde.

Ese año egresó el grupo que en el año 1993 cursaba el Nivel Inicial y sentimos una emoción especial. No es poca cosa haber perseverado siete años con una línea de estudio. Muchas veces nos caímos y nos volvimos a poner de pie y continuamos.

En este clima de trabajo, el docente debe dejarse educar por quienes puedan brindar conocimientos y experiencias, y debe educar a sus colegas compartiendo sus aprendizajes, sus logros y aciertos. Eso es vida cooperativa y pedagogía de proyectos. En este clima de trabajo, al igual que los niños, el docente también podrá construir el sentido de su actividad escolar. Debe convertirse en un buen lector y en un buen productor de textos, debemos capitalizar estas experiencias aisladas y sistematizar la capacitación mediante la constitución de redes, integrando diferentes instituciones. Nuestra escuela, con sus falencias y sus logros, está a disposición de los colegas que compartan nuestras inquietudes y en buena hora si esto sirve para ir creando esta red de formación.

Notas

1. Esta experiencia fue presentada como ponencia en el seminario "Constitución de la Red Nacional para la transformación de la Formación Docente en la Didáctica de la Lengua Materna". Córdoba, abril de 2000.
2. Jolibert, Josette, "Formar niños lectores/productores de textos." **Lectura y Vida**, 1991, Año 12, n° **4**. "Mejorar o transformar 'de veras' la formación docente. Aspectos críticos y ejes clave." **Lectura y Vida**, 2000, Año 21, n° **3**.
3. **15° Congreso Mundial de Lectura**, organizado por la **Asociación Internacional de Lectura**, acerca de "Contextos socioculturales de la alfabetización", Buenos Aires, 19 al 22 de julio de 1994.

Este artículo fue presentado a LECTURA Y VIDA *en abril de 2000 y aprobado para su publicación en mayo de este año.*

ENCUESTA A LOS SUSCRIPTORES DE "LECTURA Y VIDA"

Cuando este número de **Lectura y Vida** llegue a ustedes, muchos ya habrán recibido una encuesta acerca de la revista, los demás la recibirán en los próximos días. La **Asociación Internacional de Lectura**, como acostumbra a hacerlo con todas sus publicaciones, busca a través de esta encuesta conocer las opiniones de los lectores acerca de diferentes aspectos de nuestra publicación, tanto en lo que atañe a sus contenidos como a su presentación.

Este estudio que se lleva a cabo con fondos de la **Fundación Ford** y de la misma Asociación está dirigida por una empresa de análisis de opinión, quien tuvo a su cargo la confección de la encuesta y hará el relevamiento de los datos.

El formulario a completar está acompañado por un sobre con respuesta postal paga para que remitan la encuesta debidamente completada a la empresa encargada del estudio. Aquellas personas que contesten, y que así lo requieran, recibirán como obsequio un CD-Rom con las ponencias presentadas durante el **II Simposio Internacional de "Lectura y Vida"**, acerca de "La escuela y la formación de lectores y escritores", llevado a cabo en Buenos Aires, en octubre de 2001.

Desde la **Redacción de Lectura y Vida** les solicitamos, como un pedido muy especial, a todos ustedes, que contesten esta encuesta. Es de fundamental importancia la opinión de cada uno de los suscriptores para poder evaluar la implementación de posibles cambios. Necesitamos conocer esa opinión y recibir sugerencias.

Muchas gracias

¿En qué pensamos cuando se trata de formar mediadores que "sepan seleccionar" literatura para chicos?

CECILIA SEHRINGER Y BRENDA GRIOTTI

Las autoras son profesoras de Lengua y Literatura y Didáctica de la Lengua en los niveles medio y terciario, y alumnas de la carrera de Especialización en Didáctica de la Lengua y de la Literatura en la Universidad Nacional de Córdoba. Miembros del grupo "La Ronda", grupo independiente de investigación, docencia y expresión, organizador de las 1° y 2° Jornadas de Mediadores entre libros y lectores en el marco de la Feria del Libro Córdoba 2000 y 2001. Capacitadoras de la Red Federal de Formación Docente Continua.

Hablar de los criterios de selección no es poca cosa. Tras la pregunta ¿qué libro me recomienda para leerles a los chicos de 2° grado? o ¿profesora, qué libro puedo comprar para ir formando mi propia biblioteca? y otras del tipo, realizadas por estudiantes y docentes, siempre conectadas al ámbito escolar y a la tarea de "leer/enseñar" literatura está la demanda de uno o varios criterios de selección de textos literarios.

En nuestro esfuerzo por responder al requerimiento de "aconsejar textos", se superponen muchas preguntas en nuestras cabezas. Desde las más obvias como qué edad tienen los destinatarios de ese libro, cuál es su experiencia lectora, hasta otras menos obvias como, por ejemplo, para qué se lee literatura en esa escuela, cómo interjuega el texto a sugerir con otros ya ofrecidos o a ofrecer, cómo interpela ese texto la posibilidad de construir mundos que tienen los chicos, qué es la literatura, cuáles son los textos preferidos por esos alumnos y/o docentes, que de manera "inocente" nos ponen en "un brete" epistemológico, teórico y didáctico.

Es posible que esperen una respuesta más o menos "eficaz" de parte nuestra y seguramente se la espera "clara, sencilla y comprensible" (como dicen algunos que debe ser el lenguaje de los libros para chi-

BEST COPY AVAILABLE

cos) y, además, "para resolver el problema de la selección de una vez por todas".

En realidad, se nos está poniendo en un aprieto: en los primeros años de nuestra profesión a estas mismas preguntas seguramente podríamos haberlas respondido con menos dudas y más dogmatismo del que nos atrevemos a manifestar hoy. Hoy, dar una respuesta "segura", "definitiva" y "para siempre", ya no nos resulta posible.

¿Qué es lo que no ha cambiado? Siempre hemos reconocido la importancia del texto literario en tanto "...(es) la forma más compleja de articulación discursiva (...), (caracterizada por) una retórica específica y compleja, el predominio de las funciones poética y metalingüística, los procedimientos de connotación, los préstamos intertextuales, el particular modo de trabajar la referencia, las peculiaridades del sistema de enunciación..." (Bombini, 1996).

Otra constante en nuestra tarea de mediadores ha sido la conciencia de serlo, y de estar "preparando" a otros para ser mediadores de literatura en la escuela, y de literatura para niños en particular. Y esta relación con lo infantil y lo escolar siempre complejizó y complejiza la tarea, pues se nos asigna el papel de especialistas "en la materia" y entramos a "competir" con otros especialistas: pedagogos, psicólogos y psicopedagogos, entre otros, quienes siempre parecieran "estar autorizados" a opinar sobre qué deben o deberían leer los chicos.

Junto a esas certezas, en el ejercicio de nuestra tarea docente hemos incorporado reflexiones sobre los muchos agentes que deben encadenarse para que la literatura llegue a manos de los lectores: los escritores, las editoriales, la escuela, los docentes y los lectores mismos.

Así, recuperamos nuestro pasado porque no abandonamos aquellos criterios iniciales, sino que ahora ocupan nuevos lugares; porque nuestros saberes y concepciones –acerca de lectores, textos, lecturas, marco teórico y modos de enseñar– se han transformado. Hemos construido nuevas certezas, pero además "nuevas incógnitas" a partir de incorporar nuevas maneras de mirar el proceso de selección.

De cómo una manera de enseñar permite conocer, comprender, disfrutar y así seleccionar textos literarios para niños

Queremos compartir una manera de enseñar, fruto de múltiples idas y vueltas a lo largo de muchos años, que creemos permite ir construyendo criterios para seleccionar textos literarios para niños.

Vamos realizando esta construcción con nuestros alumnos, a medida que entretejemos el conocimiento, la comprensión, el reconocimiento y el disfrute: el conocimiento de diferentes teorías para comprender la complejidad del objeto "literatura", el reconocimiento de las múltiples dimensiones que lo conforman y el disfrute de la lectura de textos destinados a los niños, pero también a los adultos.

En la trayectoria de la formación, la travesía que proponemos a los alumnos por los textos estéticos y teóricos supone construir conceptos enmarcados en la tradición de los estudios sobre la literatura, la sociología de la obra literaria, la historia de la lectura y de la infancia, la psicología del lector, los estudios culturales, entre otros. De esta manera, ingresan los aportes de Barthes, Todorov, Genette, Escarpit, Chartier, Soriano, Montes, Díaz Rönner, Petit... y no se trata de convertir a los alumnos en especialistas en literatura, o en sociología y mucho menos en psicología. De lo que se trata es de no simplificar. Se trata de entender en la clase de literatura, que la literatura es un objeto complejo. Tan complejo como el hombre mismo que la crea, la produce, la compra, la vende, la regala, la elige, la ofrece, la lee y la goza.

Bien... pero en la clase de literatura ¿cómo? ¿qué hacemos? Pongamos un ejemplo. Ingresamos desde la sociología de la obra literaria y vamos realizando "cortes" en el desarrollo teórico. En esos cortes intentamos derivar "criterios a tener en cuenta", dentro de los cuales incluimos: "elementos/datos a considerar", "preguntas a formular", "actitudes a desarrollar".

La construcción que planteamos desde todas las miradas ya mencionadas tiene dos objetivos. Uno, conocer, comprender, reconocer y disfrutar de los textos literarios para niños; y el otro, derivar criterios de selección.

Esta construcción se realiza a través de varios momentos: un momento de reconocimiento, otro de ingreso al campo específico de la literatura y otro donde nos centramos en la práctica lectora concreta de quienes estamos formando.

Describiremos brevemente en qué consisten:

1) El **momento de reconocimiento**: intentamos que los alumnos recuperen y socialicen su recorrido lector, qué y cuánto conocen de "literatura" y de las instancias de mediación y circulación del material escrito. Les pedimos que cuenten qué entienden por literatura para niños y en relación con ésta, cuál es su concepto de infancia y cuál creen que es el papel de la literatura en la vida de los niños, dentro y fuera de la escuela.

Estamos convencidas de la necesidad de este reconocimiento, que aunque puede llegar a extenderse mucho en el tiempo, permite entendernos. Y así, por ejemplo, cuando hablamos de cuentos, saber en qué cuentos están pensando nuestros alumnos, si son parecidos, medianamente parecidos o muy diferentes de aquellos en los que estamos pensando nosotras. Lo mismo ocurre cuando hablamos de los niños que leen esos cuentos y cuando hablamos de cómo podemos enseñar literatura en la escuela.

Paralelamente, a los alumnos este momento de reconocimiento les permite tomar conciencia de sus saberes y reconocerlos como tales; es decir, tomar conciencia de la "mochila invisible" que todos llevamos, según Graciela Montes.

2) El **ingreso al campo de la literatura**: en este otro momento nuestro objetivo fundamental es el de "abrir una puerta". ¿Para qué? Para que los futuros docentes conozcan que los textos realizan recorridos antes de llegar a sus manos.

Pensamos al texto literario como un bien cultural, por lo tanto, entendemos que a su alrededor se constituye un "mercado" en el cual podemos reconocer productores, mediadores y consumidores de ese bien cultural.

Cuando nos centramos en la producción nos detenemos a conocer el trabajo del escritor y a reconocer que existen demandas atravesando su tarea, demandas internas y externas, a las que puede o no atender. Por ejemplo, decidir o no escribir el "cuento ecológico" que le pide una editorial.

Cuando nos centramos en el circuito de circulación de los libros, nos centramos en "descubrir" la existencia de instituciones que seleccionan y distribuyen el material escrito y editado. Junto a los editores reconocemos como mediadores también a las librerías, las bibliotecas, los supermercados, los organismos de difusión, la escuela y a la propia instancia de formación –en este caso el instituto de formación docente–.

Intentamos reconocer cuáles son los criterios de selección de cada uno de estos mediadores, y para ello, en el caso de las editoriales, por ejemplo, atendemos especialmente al trabajo que se realiza en el paratexto (Alvarado, 1994) de los libros para niños. Observamos las operaciones paratextuales que proponen "maneras" de leer y de acercarse a la literatura. Así, entre otras cosas, observamos la diferencia en las "invitaciones a los lectores" que se hacen en la contratapa: "te invitamos a disfrutar de estos cuentos" o "con estos cuentos los niños aprenderán y se divertirán".

Si hablamos del tema "estrategias de *marketing* en la venta de libros para niños y del papel de las editoriales en relación con la divulgación", las alumnas van a las librerías, bibliotecas y a la Feria del libro para observar qué y cómo se ofrece. Luego, ya en el aula, sacamos conclusiones y consensuamos criterios tales como:

- Los libros más lujosos y más atractivos no portan necesariamente los mejores cuentos o poesías.
- El hecho de que en la contratapa o en la introducción de un libro se diga que ha sido elaborado por un equipo de prestigiosos especialistas no garantiza que lo sean. Y menos que sean especialistas en literatura (muy probablemente lo sean en pedagogía). Y tampoco la presencia de especialistas garantiza que dicho texto sea literario.
- Por lo tanto sería importante leer la información de tapa, contratapa y prólogo o introducción, pero no creer en ella ciegamente; mantener una sana desconfianza hasta corroborarla con la lectura del texto.

Paralelamente vamos interpretando que escritores, ilustradores, editores, libreros, asociaciones y la misma escuela, es decir los mediadores, proponen maneras diferentes de contactarse, leer y gozar de la literatura.

Los futuros docentes se reconocen-construyen como mediadores y, por lo tanto, se pretende que tomen conciencia de sus maneras de leer y de sus propios criterios. Y se pretende también que entiendan que estos criterios propios no siempre coinciden con las maneras y criterios propuestos desde los otros agentes mediadores. Una actividad posible es la de reconocer si la "manera de leer" que acompaña a un cuento en un libro de texto o manual se corresponde o no con la manera de leer que él, como docente, pro-

pondría a sus alumnos. Podría derivarse entonces, como criterio de selección, que *en el momento de decidir quién tiene la última palabra sobre la manera en que se puede leer un texto literario, el responsable no debería ser el manual sino el docente.*

3) El **docente como lector-mediador de literatura para niños**: en esta instancia, nuestra propuesta contempla al texto literario y las posibles relaciones que un lector podría establecer con él. Realizamos aquí lo que hemos llamado una *entrada en texto* o contacto y profundización del texto –entendido como historia, como discurso y como objeto estético– en sus elementos estructurantes.

Las propuestas de trabajo que presentamos a nuestros alumnos tienden al re-conocimiento, entre otros aspectos, de la estructura y de las funciones narrativas en un texto, de los personajes como una construcción textual –que no se agota en un adjetivo descriptivo de un único rasgo esencial, al modo de "un oso simpático", "un niño valiente"–, y del lenguaje literario. Se debate, caracteriza, reconoce y disfruta este lenguaje en variados y diversos textos; se lee mucha literatura.

Este proceso genera tensiones. Puede poner en conflicto uno de los preconceptos más extendidos entre algunos mediadores (la industria editorial, los docentes de Nivel Inicial y EGB y los padres): que todos los libros que presentan ilustración y que están escritos en prosa no pueden ser otra cosa que "cuentos" destinados a los niños, sin mediar ningún otro tipo de consideración. Entramada con esta tensión, el proceso también puede –y ojalá que así sea– generar otra tensión. La de que la *Literatura* toma cuerpo en el lenguaje, en el discurso, en esa materialidad moldeada por el escritor para ponernos a disposición-en disposición de disfrutar, de gozar y de sufrir. Y también en la historia; lenguaje e historia son las "otras consideraciones" que comienzan a ser tenidas en cuenta.

A medida que avanzamos recuperamos el concepto de lector e intentamos caracterizar al lector posible del texto seleccionado.

Las construcciones realizadas a lo largo del proceso se van integrando en sucesivas puestas en común que permiten a nuestros alumnos resignificar sus prácticas lectoras y plantearse otras preguntas centrales para el ejercicio de la mediación, es decir, otros criterios de selección a incorporar:

- ¿Todo lo escrito para niños es literatura? ¿Qué características tiene este libro en particular para que lo consideremos como literario? ¿Puede este texto movilizar, inquietar, consolar, abrir mundos, o dejará a los niños de la misma manera en la que estaban antes de leerlo?
- La literatura cuando ingresa a la escuela ¿debe "cumplir funciones especiales", distintas a las que tenía antes de ingresar a ella?
- ¿Es función de la literatura enseñar a los niños a comportarse según las normas adultas, o en todo caso su función es mostrar la ideología del escritor? ¿A quién le compete la función de enseñar?
- ¿Qué imagen de niño tienen los creadores cuando escriben un texto? ¿Cuál es nuestra propia imagen de niño cuando elegimos un libro? ¿Estamos de acuerdo con la imagen de niño que muestra este libro?
- ¿Qué "riquezas" ofrece este texto como para que el lector pueda incorporarlas en la construcción de su propia identidad como persona?
- ¿Qué ocurre con un lector crítico, deseado socialmente, cuando el mediador le propone textos que refuerzan su dependencia respecto del "deber ser" del escritor?

Conclusión

En nuestra tarea de mediadores, la conciencia de estar "preparando" a otros para ser mediadores de literatura para niños en la escuela nos ha llevado a incorporar reflexiones sobre los múltiples elementos que interjuegan para que esa literatura llegue a manos de los lectores y para que se constituya como tal en el acto de lectura.

A lo largo de este proceso sumamos conocimientos, contactos con textos, paratextos y epitextos; la experiencia personal de lectura, el saber cultural. Así, los alumnos continúan desarrollando sus competencias para la lectura de textos literarios y, además, toman conciencia de sus propios criterios de selección. Pueden decidir sobre la necesidad de conservar esos criterios y/o construir otros nuevos; pero, y ésa es nuestra meta como formadoras, muchos de estos nuevos criterios se van construyendo en clase y abren un resquicio para mirar desde otras perspectivas las relaciones que establecen el lector y el texto en situaciones contextualizadas de lectura; la lectura de la literatura en la escuela, en este caso.

En definitiva, en el trayecto de la formación de maestros para el Nivel Inicial y la EGB 1 y 2, pretendemos instalar un espa-

cio que permita el ingreso de "otras maneras" de significar la relación con la literatura. Pretendemos que en ese espacio se establezcan relaciones entre el texto y el lector y entre los lectores mismos en las que se conciba a la literatura como bien cultural e histórico y, por ello, con una pluralidad de significaciones.

Creemos que esta manera de enseñar, a la vez conceptual, procedimental y actitudinal, que implica la realización de operaciones tanto cognitivas como prácticas, permite a las docentes en formación tomar contacto con textos literarios y comenzar a evaluar "con conocimiento de causa" las posibilidades de ponerlos a consideración de sus futuros alumnos.

Bibliografía

Alvarado, M. (1994) **Paratexto**. Buenos Aires, Enciclopedia Semiológica, Oficina de Publicaciones de C.B.C., Universidad de Buenos Aires.

Escarpit, R. (1969) **La revolución del libro**. Madrid, Alianza Editorial.

Barthes, R. (1974) "Introducción al análisis estructural de los relatos." **Análisis estructural del relato**. Buenos Aires, Comunicaciones Nº 8, Editorial Tiempo Contemporáneo, 4ª edición.

Barthes, R. (1987) **El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura**. Buenos Aires, Paidós Comunicación.

Bombini, G. (1996) "Sobre el sentido de enseñar literatura." En **Fuentes para la transformación curricular - Lengua**. Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

Bourdieu, P. (1990) **Sociología de la cultura**. México, Grijalbo.

Chartier, R. (1994) **Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna**. Madrid, Alianza, Colección Alianza Universidad.

Genette, G. (1972) **Discurso del relato. Ensayo de método. Figuras III**. París, Editions du Seuil, Col. Poétique.

Griotti, B. y C. Sehringer (1994) "La formación de docentes-animadores: una propuesta a partir de la conceptualización y diferenciación del texto literario para niños." **Actas del IV Congreso Internacional de Literatura Infantil y Juvenil**, San Luis.

Mata, M.C. (1995) "Públicos y consumos culturales en Córdoba." Informe de investigación. Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba (mimeo).

Petit, M. (1999) **Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura**. México, Fondo de Cultura Económica.

Privat, J.M. (1995) "Sociológicas de las didácticas de la lectura." En Reuter, Ives y otros (dir.) **Didactique du francaise. Etat d'une discipline**. París, Nathan.

Todorov, T. (1974) "Las categorías del relato literario." **Análisis estructural del relato**. Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo.

Díaz Rönne, M.A. (1988) **Cara y cruz de la literatura infantil**. Buenos Aires, Libros del Quirquincho.

Montes, G. (1990) **El corral de la infancia**. Buenos Aires, Libros del Quirquincho.

Soriano, M. (1995) **La literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas**. Buenos Aires, Colihue.

Libros recomendados para niños y adolescentes

Sección a cargo de la profesora María Luisa Cresta de Leguizamón

Los textos han sido seleccionados por María Luisa Cresta de Leguizamón, respetando la pluralidad temática como un principio regidor en la literatura infantil. La agrupación por edades responde a fines prácticos y no pretende fijar límites taxativos.

De 5 a 8 años

Potter, Beatriz: **El cuento de la oca Carlota. *Cuento granjero de animales***. Ilustraciones: Beatriz Potter. Madrid: Edición Plaza & Janes, 1998, 59 páginas.

◇ Beatriz Potter, nacida en Londres a principio del siglo pasado, es de fama internacional, traducida su producción infantil a unas quince lenguas. Se hizo famosa como escritora y dibujante a la vez. Los protagonistas de sus relatos son los más diversos animales, que ella acerca a sus lectores niños de una manera sencilla, original y a la vez atrapante. En una ocasión hizo esta declaración: "Si he hecho algo, aunque sea muy poco para ayudar a los niños pequeños a apreciar los placeres sencillos y honestos, ya he hecho algo bueno" *(cuento)*.

De 7 a 10 años

Le Guin, Úrsula K.: **Alejandro el espléndido y los alagatos**. Traducción: Márgara Averbach. Ilustraciones:S. D. Schindler. Buenos Aires: Sudamericana, 1998, 52 páginas.

◇ Se trata de la historia del gato Alejandro, contada en cuatro momentos: cuando se pierde en el bosque, cuando se encuentra con una gatita negra con alas y a quien sigue en su largo recorrido por el bosque, cuando se incorpora a una curiosa familia de gatos con alas (los alagatos donde crece y protege a una de ellas), hasta ayudarla a romper cierto hechizo con las ratas y constituir entre todos, una gran familia *(cuento)*.

De 9 a 12 años

Bojunga, Ligia: **La bolsa amarilla**. Traducción: Elkin Obregón. Ilustraciones: Esperanza Vallejo. Colombia: Editorial Norma, Colección La Torre de Papel, 1999, 156 páginas.

◇ En una gran bolsa amarilla, herencia de la tía Raquel, se guardan tres deseos: ser grande, ser niña, ser escritora. Pero a la bolsa llegan otros habitantes: el gallo Rey que prefiere llamarse Alfonso, el gancho de Pañal, el paraguas... El universo de la tía Raquel se concentra en esa "bolsa amarilla" donde se tejen singulares historias *(cuento)*.

Dahl, Roald: **Los cretinos**. Traducción: Maribel de Juan. Ilustraciones: Quentin Blake. Madrid: Alfaguara, 1996, 108 páginas.

◇ El señor y la señora Cretino (buscar en el diccionario el significado de la palabra) son dos personajes muy especiales: malvados, mugrientos, que se desplazan libremente en escenarios donde molestan a sus habitantes con situaciones insólitas. Mantienen prisioneros a una familia de monos, simpática, a quienes privan de vivir en paz. Pero llega un inesperado personaje, el Pájaro Gordinflón: todo va a cambiar, y los señores Cretino recibirán castigo merecido. Divertida, imprevista, llena de sorpresas *(novela)*.

De 11 a 14 años

Sommer-Bodemburg, Ángela: **El pequeño vampiro en el país del conde Drácula**. Traducción: José Miguel Rodríguez Clemente. Ilustraciones: Magdalene Hanke-Basfeld. Madrid: Alfaguara, 1999, 189 páginas.

◇ Antonio y sus padres pasan las vacaciones en Transilvania, donde viven ahora el pequeño vampiro y su familia. Éstos lo invitan a una fiesta en la tenebrosa Cripta Negra. Aparece Drácula... lo mira a Antonio... y así transcurre esta historia donde se mezclan las sensaciones más inesperadas e insólitas *(novela)*.

Esteban, Alicia y Aguire, Mercedes: **Cuentos de la magia negra: entre brujas y fantasmas**. Ilustraciones: Siro López. Madrid: Ediciones de la Torre, 1999, 144 páginas.

◇ Adentrándonos por esos fascinantes relatos nos vamos encontrando con un mundo mágico poblado de portentos, visiones tenebrosas, espantos, atrocidades... pero además con los sentimientos y pasiones más humanos, pues de sus páginas saltan no sólo seres siniestros y pesonajes fabulosos o fantasmales, sino asimismo hombres de carne y hueso. Y todo ese mundo nos viene del inagotable caudal de relatos que ofrece la mitología griega. Pero también de la imaginación de autores que basan sus historias en la vida real. Y esto en un momento histórico en que la superstición y la magia, influyen en la cultura occidental *(cuentos)*.

Relato de una experiencia de aula

Proyecto del aula: "Historias del camposanto"

ROSA MARÍA CARDAMONE*

Docente del Instituto Nuestra Señora de Luján Hermanas Vicentinas, Provincia de Buenos Aires, Argentina[1].

La escuela es un lugar de producción de cultura, por lo que no sólo debe reproducir y transmitir lo que suele ordenarse como "contenidos", sino recontextualizar discursos que configuren una identidad donde profesores y alumnos corran el riesgo tanto de la emoción como del intelecto.

Nuestro proyecto consistió en escribir *"Historias del camposanto"*. Esta propuesta nos condujo a rever la cultura de nuestra ciudad para generar con ella nuevos vínculos. Deseamos compartir con ustedes, una experiencia que se realizó en el Instituto Nuestra Señora de Luján Hermanas Vicentinas, en 5° año, de 2000.

Nos propusimos construir un núcleo de trabajo donde la narración significara gratuidad y compromiso con el propio discurso.

Manos a la obra

"No podemos hablar de un campo exclusivo de la ficción ya que todo se puede ficcionalizar."

Ricardo Piglia, **Crítica y ficción**

Este concepto nos condujo a la búsqueda de un espacio donde la realidad se cruzara con la ficción; así llegamos al viejo cementerio de Luján, seguros de encontrar allí nuestras historias.

"Tengo que buscar hechos que den lugar a la poesía, al misterio y que sobrepasen y confundan la explicación."

Felisberto Hernández, **Por los tiempos de Clemente Colling**

En la sociedad circulan voces que enmascaran verdaderos narradores por lo que salimos al

rescate de algunos informantes: la abuela memoriosa, el viejo tío intelectual, un testigo que cuenta con detalles lo que vivió, los recuerdos de un descendiente, las inscripciones de las lápidas, anécdotas del sepulturero, etcétera.

La narrativa posee el alto valor de la creación lingüística que entreteje y configura experiencias. Revaloramos, entonces, la capacidad del relato para hacernos conocer el mundo y poder actuar sobre él.

"Pero no creo que solamente deba escribir lo que sé sino también lo otro."

Felisberto Hernández, **Por los tiempos de Clemente Colling**

A través de la lectura nos internamos en los misterios de la escritura seguros de que no nos resultarán diferentes de los misterios de la vida.

Esta **experiencia didáctica** puso en marcha las siguientes estrategias:

- ◇ Lectura de autores lujanenses que narran historias del pueblo.
- ◇ Visita al cementerio.
- ◇ Localización de lápidas que anticipen posibles historias.
- ◇ Toma de imágenes fotográficas.
- ◇ Grabación de entrevistas.
- ◇ Consulta de archivos en bibliotecas, museos, en la Basílica de Luján.

Lectura de narraciones de los siguientes autores: Bécquer, Mujica Láinez, Felisberto Hernández, Rosa Montero, María Rosa Lojo, con propósitos tales como:

- ○ Familiarizarnos con distintos géneros narrativos.
- ○ Observar la superestructura de los textos: organización de la historia, formato.
- ○ Descubrir modos de narrar y registros.
- ○ Pedir a la historia sus formas y maneras hasta encontrar el propio tono.

Reflexionamos sobre el valor de la escritura y convinimos en cómo la condición de lector mejora al escritor. Y que escribir sobre un hecho que se ha investigado con gusto implica un compromiso que consigue hacernos reconocer nuestra propia voz.

Recontextualizar lo leído nos acerca a la lógica de su producción, nos permite capturar el sentido de la escritura como "trabajo", detenernos en los hallazgos, léxico y discursos, autoconvocándonos a multiplicar lecturas y escrituras.

Importancia de la trama

"...La trama es una urdimbre de interrrelaciones a lo largo, a lo ancho, a lo profundo que se complica con enigmas y sorpresas...".

Anderson Imbert, **Teoría y técnica del cuento**

Este concepto nos lleva a inferir que una serie de acciones no bastan para configurar la trama, se trata de algo mucho más complejo que la fusión de los tres momentos clásicos.

Es indispensable generar vínculos entre los personajes con el fin de constituir núcleos temáticos y de conflicto que pongan en vilo al lector.

Creación de la atmósfera, personajes, lugares

El espacio resulta fundamental para el desarrollo de la trama, representa el marco en el que se mueven los personajes.

"...Ya sabes que en muchos de mis cuentos lo que realmente importa es la atmósfera, y eso depende muchas veces de cosas casi imperceptibles, de matices o de meras alusiones...".

Julio Cortázar, "Carta a su traductor Paul Blackburn"

Las leyendas de Bécquer, el mismo cuento "Casa tomada", los relatos de Felisberto Hernández, nos permitieron entrever maneras de construir climas de misterio, eso que llamamos búsqueda de atmósferas

Estábamos aprendiendo a leer como escritores.

Tarea de "escribidores"

Según nuestra concepción de lectura y escritura como procesos, planificamos las siguientes estrategias:

◇ Relectura de los autores citados.

◇ Entrevistas a informantes.

◇ Grabación de las historias.

◇ Desgrabación de esos registros.

◇ Selección definitiva de la historia a escribir.

Proceso de escritura

Trabajo en grupos de 4 alumnos

◇ Refundición de versiones individuales.

◇ Planificación de la superestructura.

◇ Puesta en acto del concepto de trama: atmósfera, personajes, lugares.

◇ Textualización (nuevos borradores).

- o Organización de ideas (cohesión-coherencia)

◇ Revisión de los niveles:

- o Pragmático.
- o Semántico.
- o Morfosintáctico.
- o Gráfico.

◇ Escritura definitiva de la historia.

◇ Armado del *corpus*.

◇ Nuevo proceso de escritura en torno al paratexto: epígrafe, dedicatoria, prólogo, contratapa.

◇ Edición: armado del texto.

◇ Publicación de algunas historias en la revista "La Perla del Plata".

Descripto el proceso, diremos algunas cosas acerca de la corrección:

Reescribir un texto con el afán de mejorarlo es hacer que el escrito entre en un sistema de normas, ideologías, etc. La literatura muchas veces impone un trabajo basado en las restricciones del texto (aquello que se supone no entra en el género).

Elegimos crear "historias" por la amplitud y libertad que esta forma literaria nos permite. Sin embargo, no olvidamos que escribir es ante todo corregir (Borges publicaba para no seguir pactando con los borradores). Es necesario ponerse en el papel del lector capaz de descubrir sus propias fallas y de no ver su creación como algo acabado.

Una lectura "utópica" puede conducirnos a infinitos borradores que no son otra cosa que la concepción de escritura como actividad recursiva.

Conclusión

Leemos historias no sólo porque intuimos una realidad distinta, sino porque sospechamos que es posible vivir de otra manera.

Escribimos historias con el afán de ordenar nuestras pasiones aún las literarias.

Hemos permitido que ciertos recuerdos se entrometieran hasta tocar lo que Felisberto Hernández llamó "lo otro", ese material que tiene como sustancia la vida y que pudo desplegarse y tomar cuerpo en estas "Historias del camposanto" que fueron escritas porque creemos como André Gide que

> *"...Aunque todo ya se ha dicho, nadie escucha y hay que empezar de nuevo...".*

Seleccioné la historia de Laureana Centurión que circuló por Luján, primero como mito (se dijo que ella era la novia de Bartolomé Mitre porque en su lápida figuran las iniciales B.M.), después como leyenda que narraba esos amores, más adelante como historia que demistifica al supuesto novio ya que las iniciales responden a quien fabricaba el frente de las nicheras.

Para terminar mostraré la versión que mis alumnas tomaron de boca de Augusto Caminos, quien a su vez la heredó de su abuelo, dueño de la estancia donde la mulata trabajaba en los quehaceres domésticos:

Laurena Centurión

En el viejo cementerio de Luján, un 20 de mayo, camino a la tumba de mi abuelo me sorprendió la escritura de un lápida.

"La que ayer feliz y bella
Tranquila nos sonreía
Aquí yace yerta y fría
Víctima de una centella
Plugo a su funesta estrella
Tronchar tan temprana vida
Más su alma desprendida
Del cuerpo voló a la gloria
Dejándonos la memoria
De su imagen querida"

Mientras releía los versos, pensaba: "quién habrá sido esta mujer y cuál la verdadera causa de su muerte".

Decidí investigar:

Laureana Centurión, joven mulata, se dedicaba a la limpieza de la estancia "El Camino", situada en los alrededores de Villa Ruiz, a pocos kilómetros de nuestra ciudad. Por el pueblo pasaba un arroyo, donde las familias pobres iban a buscar agua. La estancia, una de las pocas privilegiadas tenía su enorme aljibe y la casona de amplios ambientes. En la cocina, que acaso era su reino, pasaba Laureana parte del tiempo, cuando la sala principal y los dormitorios con muebles de estilo no la reclamaban.

El segundo piso era utilizado para vigilar la llegada de los indios, que en esa época sorprendían con sus "visitas".

Los patrones fueron su única familia, siempre atenta a sus pedidos se entregaba con gusto al cuidado de los niños, que quería como hermanos.

Un lunes de tormenta, la joven salió a destender la ropa que había lavado por la mañana. Los truenos, el viento y la lluvia cambiaron el color de la tarde. Cuando la furia de la centella golpeó sobre el alumbre que hacía de cuerda, la mulata cayó.

Nunca se sabrá quien fue el creador de los versos que figuran en la lápida. Tal vez sea eterno este misterio.

Renata Bavoso
María Clara Bouvier
Sabrina Fusco
Florencia Libralato

** Este artículo fue presentado como ponencia en el **Segundo Simposio Internacional de "Lectura y Vida"**, acerca de "La escuela y la formación de lectores y escritores", realizado en Buenos Aires entre el 10 y el 13 de octubre de 2001.*

BEST COPY AVAILABLE

Libros y revistas

Agradecemos el envío de estas publicaciones

Libros

Young Adult Literature in the Classroom
Joan B. Elliot
Mary M. Dupuis (eds.)
International Reading Association, 2002
248 páginas

Classics in Literacy Education
Richard D. Robinson
International Reading Association, 2002
141 páginas

Múltiples formas de cultivar lectores y escritores autónomos
Angela Katiuska Salmon R
CCE
Ecuador, 2001
188 páginas

Supporting struggling readers and writers
Dorothy S. Strickland
Kathy Ganske
Joanne K. Monroe
International Reading Association, 2001
250 páginas

Acces for all
Susan B. Neuman
Donna C. Celano
Albert N. Greco
Pamela Shue
International Reading Association, 2001
93 páginas

Reading Comprehension Strategies for independents learners
Camille Blachowicz
Donna Ogle
International Reading Association, 2001
274 páginas

Guided Comprehension
Maureen McLaughlin
Mary Beth Allen
International Reading Association, 2001
276 páginas

Revistas

Journal of Adolescent and Adult Literacy
Vol. 45, N° 4, Dec 2001/Jan 2002
International Reading Association

Educación XXI N° 3
Facultad de Educación
Universidad Nacional de Educación a Distancia
España

The Reading Teacher
Vol. 55, N° 2, October 2001
Vol. 55, N° 3, November 2001
Vol. 55, N° 4, Dec 2001/Jan 2002
International Reading Association

Reading Research Quarterly
Vol. 36, Number 4 Oct/Nov/Dec 2001
International Reading Association

Journal of Adolescent and Adult Literacy
Vol. 45, N° 2, October 2001
Vol. 45, N° 3, November 2001
Vol. 45, N° 4, Dec. 2001/Jan 2002
International Reading Association

Resúmenes analíticos
Enero-marzo 2001
Instituto Nacional para la Educación de Adultos
SEP, México

Nuevas Adquisiciones
Octubre-diciembre 2000
Instituto Nacional para la Educación de Adultos
SEP, México

Educación
N°101, septiembre-diciembre, 2000
N° 100, mayo-agosto, 2000
La Habana, Cuba

IICE
Año X, N° 18
Agosto de 2001
Facultad de Filosofía y Letras
Buenos Aires

DOCTOR RALPH STAIGER

El 7 de enero de 2002 falleció en Elkton, Maryland, el Doctor Ralph Staiger, Director Ejecutivo de la Asociación Internacional de Lectura desde 1962 hasta su jubilación, en 1984.

Su muerte nos conmovió profundamente a quienes trabajamos en la revista, y particularmente a mí, porque durante los veinticuatro años que llevo trabajando en la Asociación siempre encontré en él un apoyo amistoso y la orientación profesional necesaria para llevar adelante la compleja tarea de editar una revista en el marco de un organismo internacional de las características de IRA y para un destinatario vasto y diverso.

Miembro fundador de IRA logró elevar, a lo largo de su gestión, el número de profesionales de la educación nucleados en la Asociación de 12.000 a 80.000.

El Doctor Staiger estaba realmente comprometido con el desarrollo de la alfabetización a nivel mundial y comprendía los problemas propios de cada una de las regiones. Justamente esta mirada hacia lo global lo llevó a proponer iniciativas que dieron una nueva dimensión a la IRA como entidad internacional.

Cabe destacar entre ellas la instauración del Premio a la Alfabetización "Asociación Internacional de Lectura", que año a año entrega UNESCO a instituciones e individuos que hayan realizado acciones destacadas en la promoción de la alfabetización en el mundo, y lo que es fundamental para nosotros, alentó e intervino directamente en la creación de LECTURA Y VIDA.

En 1972, en ocasión del "4º Congreso Internacional de Lectura" de IRA realizado en Buenos Aires, el Doctor Staiger impulsó la formación de la "Asociación Argentina de Lectura" que cumple ahora sus treinta años y, asimismo, instaló en Argentina la Oficina Latinoamericana de la Asociación. Isabel Mignone, primera directora de esta Oficina, contó con la invalorable colaboración del Doctor Staiger para implementar su propuesta de dar a América Latina una revista en la cual se enfocara la problemática de la lectura y escritura desde la óptica de la Región. Así nació LECTURA Y VIDA, nombre con que la designara Isabel.

Su vocación por la promoción de la lectura a nivel internacional llevó al Doctor Staiger a participar activamente en acciones de diversos organismos internacionales: Comité Internacional del Libro, UNESCO, IBBY, y a plasmar sus propuestas en múltiples publicaciones.

Continuar su tarea es nuestro compromiso y nuestro homenaje.

MER

Informaciones

I SIMPOSIO INTERNACIONAL - CÁTEDRA UNESCO - UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO

Del **4 al 6 de abril de 2002** se realizará en Mendoza, Argentina, el **I Simposio Internacional de la Subsede Universidad Nacional de Cuyo - V Regional de la Sede Argentina de la Cátedra UNESCO.**

El Instituto de Lectura y Escritura de la Facultad de Educación Elemental y Especial, Universidad Nacional de Cuyo, ha organizado un Simposio Internacional dedicado a "La Lectura y la Escritura y sus nuevos desafíos en el Siglo XXI", para presentar oficialmente la Subsede de la Cátedra UNESCO.

Durante el transcurso del evento habrá conferencias centrales y paneles a cargo de destacados especialistas como así también comunicaciones de los participantes. Los paneles serán en torno a los siguientes temas: lectura y escritura en la historia; el texto escrito y las lenguas en contacto; la lectura y la escritura en la formación docente; lectura, escritura y género; gramática y texto escrito; la enseñanza de la escritura; comprensión y metacomprensión.

Informes e inscripción

Mgter. Susana Ortega de Hocevar
E-mail: ilecesc@feeye.uncu.edu.ar,
hocevar@nysnet.com.ar
Prof. María Inés Fares: ilecesc@feeye.uncu.edu.ar
Instituto de Lectura y Escritura. FEEYE - UNCuyo
E- mail: ilecesc@feeye.uncu.edu.ar
Sobremonte 81 / Rodríguez 431
(5500) Mendoza - Argentina
Telefax: (0261)4292292, interno 254

JORNADA DE LA RED LATINOAMERICANA DE ALFABETIZACIÓN - ARGENTINA

El **sábado 27 de abril de 2002** se llevará a cabo una jornada de reflexión y trabajo coordinada por Delia Lerner, en torno al tema "¿Gramática?". Participarán como invitadas especiales Ana María Kaufman y Mirta Torres.

El evento está dirigido a docentes y directivos de EGB 1, 2, 3 y demás interesados en el tema. Las actividades se desarrollarán de 8.30 a 17 hs. en el Colegio Martín Buber (Charcas 4145, Buenos Aires).

Cronograma

8.30 hs.: Acreditación.

9.30 hs.: Presentación del tema y planteo de ejes de discusión para el trabajo en comisiones.

11 a 13 hs.: Trabajo en comisiones.

13 a 15 hs.: Almuerzo y descanso.

15 a 17 hs.: Plenario retomando los planteos de las comisiones de trabajo.

17.30 a 19.30 hs.: Reunión de RED.

Se sugiere a los participantes la lectura previa del documento "Prácticas del Lenguaje. Enseñar gramática en 7º grado", de María Elena Rodríguez, Hilda Levy y Jimena Dib (2001) Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El mismo puede obtenerse en:
http://www.buenosaires.gov.ar/educacion/planeamiento/curricula.asp,
solicitarlo por e-mail como archivo adjunto o para su fotocopiado en la sede central de la Red.

Informes e inscripciones

Red Latinoamericana de Alfabetización
Av. Corrientes 2835 - Cuerpo "A" - 5º A
Buenos Aires
Tel.: (011) 4962-1330 / 4961-1824
Lunes a viernes de 12 a 18 horas, Srta. Mónica

LA ASOCIACIÓN ARGENTINA DE LECTURA CUMPLE 30 AÑOS

La **Asociación Argentina de Lectura**, filial nacional de la **Asociación Internacional de Lectura** conmemora sus 30 años en la promoción de la lectura con una **Jornada de Intercambio** acerca de "El libro, la lectura y la formación de comunidades lectoras", que tendrá lugar en Mar del Plata (Argentina) el **7 de setiembre de 2002**.

Propósitos

- ◇ Difusión de la tarea que, desde 1972, realiza la AAL.
- ◇ Intercambio nacional e internacional de experiencias e investigaciones en lectura y formación de comunidades lectoras.
- ◇ Implementación de proyectos lectores acordes con los requerimientos del mundo actual.

Temas

- o El libro y las nuevas tecnologías.
- o Formación de comunidades lectoras.
- o Estrategias de lectura.
- o Alfabetización analógica y digital.

Envío de contribuciones

Remitir una síntesis (máximo: 300 palabras) en disquete con copia impresa, en Word 6.0 o superior, letra Times New Roman, 12, interlineado sencillo, antes del 30/05/02, a la dirección de AAL, Lavalle 1438. Piso 2°. Depto. "15" (1048) Buenos Aires. Argentina.

- △ El título debe ir centrado y en mayúscula.
- △ El nombre del/los autor/es debe consignarse debajo del título (alineación izquierda).
- △ El documento deberá identificarse con el/los apellido/s del/los autor/es.

Informes e inscripción

Prof. María Ruth Pardo Belgrano
(Directora de Publicaciones)
aalpb@brujula.net

Prof. Graciela Rosa Gallelli (Presidenta)
gragallelli@hotmail.com

Prof. Norma Aurora Salles (Tesorera)
nasalles@ciudad.com.ar

V JORNADAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA

Los días **9, 10 y 11 de octubre de 2002**, la Escuela de Letras de la Facultad de Historia y Letras de la Universidad del Salvador organiza las **V Jornadas de la Lengua Española**, en torno al tema: "Lenguas en contacto: lengua materna, segundas lenguas y lenguas extranjeras".

El objetivo de estas Jornadas es plantear un debate en torno a la problemática del contacto lingüístico, ya sea en el ámbito educativo como en el de la investigación, para compartir experiencias institucionales y de aula, reflexiones teóricas, propuestas programáticas, materiales didácticos, proyectos de investigación y resultados de estudios lingüísticos sobre:

- ◇ El español como segunda lengua y lengua extranjera.
- ◇ Estudios dialectales.
- ◇ La Educación Intercultural Bilingüe.
- ◇ Lenguas aborígenes: normalización y descripción.
- ◇ Lenguas extranjeras.

Participarán docentes e investigadores del Instituto de Lingüística y del Laboratorio de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, del Instituto Superior del Profesorado Joaquín V. González y Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández", de la Universidad del Salvador, de universidades del interior de la Argentina y del exterior, así como técnicos de organismos nacionales e internacionales que se especializan en el área del contacto de lenguas.

Las actividades se desarrollarán a través de conferencias, paneles, mesas redondas, foros de investigación y lectura de ponencias. Se aceptarán ponencias sobre el tema convocante y sobre temas relacionados. Las ponencias no deberán exceder las 8 páginas A4, espacio y medio, Times New Roman 12. Se recibirán resúmenes de no más de 200 palabras, hasta el 6 de septiembre de 2002, dirigidos a "V Jornadas de la Lengua Española", y a la dirección que se indica. Se prevé la publicación de actas con las conferencias, paneles y ponencias

Informes e inscripción

Universidad del Salvador
Facultad de Historia y Letras, Escuela de Letras
Rodríguez Peña 647, PB, Buenos Aires (1020)
Tel: 4375-2958 (líneas rotativas); fax 4372-2371

VII CONGRESO LATINOAMERICANO PARA EL DESARROLLO DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

Ampliando lo anunciado en **Lectura y Vida** de diciembre de 2001, informamos que del **16 al 19 de octubre de 2002** se realizará en Puebla, México, el **VII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura**.

Áreas temáticas y conferencistas confirmados

I. Lectura y escritura: concepciones de sujetos y procesos. Daniel Cassany (España) y Donna Ogle (Estados Unidos).
II. Lectura, escritura y escuela. Isabel Solé (España), Alma Carrasco (México) y Gilberto Aranda Cervantes (México).
III. La casa, la familia, la lectura y la escritura. Yetta Goodman (Estados Unidos) y Luz María Chapela (México).
IV. Medios impresos, audiovisuales y electrónicos. María Elvira Charria (Colombia- México) y Daniel Goldin (México).
V. La lectura y la escritura en y desde las instituciones formadoras de maestros. Kenneth Goodman (Estados Unidos) y Yolanda de la Garza (México).
VI. Gobierno, universidades y otras instituciones culturales en torno a la lectura y la escritura. Elisa Bonilla Rius (México), Pedro Ángel Palou (México), Adelina Arellano (Venezuela) y Scott Walter (Estados Unidos).
VII. Historia y práctica de la lectura y la escritura. Héctor Ruben Cucuzza (Argentina) y Guillermo Zermeño (México).
VIII. Lectura, escritura y educación intercultural. Josefina Villamil Tinajero (Estados Unidos).

Requisitos para la presentación de ponencias

- *Reportes de investigación en proceso o concluidas:* incluye tesis de licenciatura, maestría y doctorado. Los trabajos de investigación en proceso serán aceptados, cuando ya aporten resultados parciales o novedades importantes en su planteamiento.
- *Reflexiones:* trabajos que no necesariamente están sustentados en la investigación pero que sí organizan y proponen novedosas formas de entenderlos y trabajarlos.
- *Trabajos institucionales para la promoción y enseñanza de lectura y escritura:* presentación de proyectos, resultados, materiales de apoyo, proyectos de escuelas, casas de cultura, editoriales, bibliotecas y organizaciones culturales de diverso tipo.
- *Experiencias docentes de enseñanza y promoción de lectura y escritura:* propuestas específicas desarrolladas y probadas por las y los docentes frente a grupo en diferentes niveles escolares.

Las ponencias deberán ser enviadas en original con todos los datos del autor y 3 copias sin identificación del autor, impresas en impresora láser o de inyección de tinta, y disquete de 3"1/2, etiquetado con el nombre del ponente y de los archivos que contiene de acuerdo con las siguientes especificaciones: extensión máxima de 2.500 palabras, incluidas referencias y bibliografía (aproximadamente 10 páginas a doble espacio en Times New Roman 12 o su equivalente). **No se revisarán los trabajos que rebasen esta extensión.** Los trabajos deben estar en procesador Microsoft Word o compatible; las gráficas, cuadros y tablas en archivos separados; sin pie de página (notas al final); incluir resumen de 150 palabras como máximo en archivo separado (y copia impresa); nombre del(los) autor(es), institución, domicilio postal y electrónico, teléfono y fax. Todas las ponencias serán evaluadas por un comité de especialistas. La fecha límite para la presentación de trabajos es el **17 de mayo de 2002**.

Para inscripciones y envío de ponencias es necesario llenar una ficha de registro que se puede solicitar por fax o correo electrónico, o imprimirse directamente de la página web. Todas las ponencias se reciben **únicamente** vía servicio de paquetería conforme a las especificaciones arriba señaladas.

Comité organizador

Coordinadora general: Alma Carrasco Altamirano (alma@gemtel.com.mx);
responsable de ponencias: Gilberto Aranda Cervantes (IRAPuebla@yahoo.com.mx);
responsable de mesas: Alma Carrasco Altamirano (alma@gemtel.com.mx);
responsable de talleres: Hortensia Fernández Fuentes (prometeo@hotmail.com);
responsable de la feria del libro: Roberto Pulido y Rocío Vargas (rpulido@upn.mx, nevin@prodigy.net.mx);
responsable de difusión: Francisca Trujillo Culebro (fran_tu@yahoo.com);
responsable administrativa: María Eugenia Espíndola Vizcaíno (marnia@terra.com);
responsables de hospitalidad: Beatriz Huerta Gutiérrez, Ma. Estela Ruiz Primo, Margarita Zerón Espinoza (bhuertag@yahoo.com, colemariaestela@yahoo.com.mx).

Informes e inscripción

Consejo Puebla de Lectura A.C.
Sitio web: http://mx.geocities.com/cplectura
E-mail: consejopuebla@axtel.net
IRAPuebla@yahoo.com.mx
Dirección: 3 Oriente # 213, despacho 207, col. Centro, C.P. 72000, Puebla México
Teléfono y fax: (LADA222) 247-16-60
Nuevos teléfonos: 404-93-13 y Fax: 404-93-14

48° CONVENCIÓN ANUAL ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE LECTURA. PONENCIAS EN ESPAÑOL

Del **4 al 9 de mayo de 2003** se realizará en Orlando, Florida, la **48° Convención Anual de la Asociación Internacional de Lectura**. En esta ocasión, el tema convocante es: "Hacer una diferencia es hacerlo diferente".

El programa de la Convención incluye una serie de sesiones en español especialmente destinadas a la discusión y reflexión sobre la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura en nuestra lengua. Las personas interesadas pueden participar como asistentes o presentar ponencias, las cuales serán seleccionadas por un Comité Científico especialmente designado para ello.

Temas

- ◇ Enseñanza de la lectura en el nivel inicial y primer ciclo.
- ◇ Enseñanza de la lectura en el nivel medio, a adolescentes y adultos.
- ◇ Formación de los maestros en lectura.
- ◇ Uso de la literatura y promoción del acceso a los libros.
- ◇ Evaluación de los logros en lectura para mejorar la enseñanza.
- ◇ Rol de los especialistas en lectura.
- ◇ Análisis de políticas de lectura.
- ◇ La lectura para cambiar el corazón y la mente.
- ◇ Conexión de lectura y escritura.
- ◇ Educación urbana y rural.

Criterios para evaluar las propuestas:

- o Fundamentación de la propuesta (investigación, opinión experta, teoría). ¿Cuál es la fuente de su conocimiento?
- o Demostración y presentación de evidencia de que se trata de propuestas fundadas en investigación, teoría o prácticas destacadas.
- o Relevancia e interés del tema para los participantes de la Convención.
- o Calidad y claridad de la propuesta en cuanto a objetivos, contenido, organización, público al que está destinada y métodos de presentación.
- o Coherencia de la propuesta.
- o Originalidad en la conceptualización o presentación del tema.
- o Generalización y aplicabilidad de la información presentada.
- o Determinación precisa de la audiencia a la que está dirigida. (Aunque muchos temas son relevantes para una amplia variedad de niveles, debe estar especificado con precisión a qué niveles está dirigida la propuesta prioritariamente.)
- o Contribución de la propuesta para lograr un programa equilibrado de la Convención (por ejemplo, variedad de tópicos y sesiones, niveles a los que se dirigen, distribución profesional y geográfica de los participantes).
- o En el caso de propuestas en igualdad de condiciones, se preferirán aquellas cuyos autores sean miembros de IRA.

El plazo para la presentación de propuestas cierra el **1° de junio de 2002**. Los formularios correspondientes pueden solicitarse a la sede central de la IRA o a la Redacción de **Lectura y Vida**. Se puede encontrar mayor información sobre la convención en el sitio web de la IRA: www.reading.org. La propuesta final junto con el formulario completo deberá luego remitirse directamente a la sede central de la Asociación a:

Alida Cutts
47° Annual Convention
Sesiones en español
International Reading Association
800 Barksdale Road, P.O.Box 8139
Newark, Delaware 19714-8139, USA.
Fax: (1-302)731-1057
E-mail: acutts@reading.org

VISITE

nuestro sitio web: **http://www.lecturayvida.org.ar**

"LA LITERATURA EN LA ESCUELA" TEXTOS EN CONTEXTO 5

Tal como lo anticipamos en el último número de **Lectura y Vida**, el tomo 5 de la colección **Textos en Contexto, "La literatura en la escuela"**, saldrá publicado a fines de abril e incluirá trabajos presentados en el reciente **2° Simposio Internacional de "Lectura y Vida"**, realizado en Buenos Aires en octubre de 2001 ***(ver aviso).***

Se podrá adquirir en la **Redacción de Lectura y Vida** o por correo, según las siguientes especificaciones:
Argentina: $8 – Exterior: U$S 4

Forma de pago:

- ◇ Argentina: cheque o giro postal en pesos a la orden de **Asociación Internacional de Lectura.** No se cobra franqueo. Pagos en efectivo: se aceptan pesos, lecop y patacones.
- ◇ Exterior: cheque en dólares sobre un banco en Estados Unidos y a la orden de **Asociación Internacional de Lectura**. Consultar por los costos de franqueo según el destino. El pago con tarjeta de crédito no está habilitado hasta próximo aviso para la venta de materiales.

Redacción de Lectura y Vida: Lavalle 2116, 8° B, (C1051ABH) Buenos Aires.
Horario de atención: lunes a jueves de 12 a 18 hs.

EL PROYECTO "LECTURA Y ESCRITURA PARA EL PENSAMIENTO CRÍTICO" TIENE SU SITIO EN LA WEB

En 1996 nueve países comenzaron a implementar el proyecto **"Lectura y Escritura para el Pensamiento Crítico"**. En el presente, el proyecto alcanza a maestros de 20 países a través de Europa Central y del Este, Asia Central y del Sur y América Latina.

El crecimiento del proyecto hizo necesario un mejor acceso a la información y a la comunicación entre los participantes. El sitio Web puesto en marcha en enero de este año http://www.rwct.org ayuda a consolidar ese crecimiento.

El sitio provee información y conexiones acerca de la historia del proyecto, su filosofía y programa. Presenta una descripción de los países participantes –mapas, estadísticas, descripción del programa implementado en cada país, publicaciones nacionales, conexiones con otras organizaciones, etc.– Incluye, asimismo, información acerca de instituciones que ayudan a la ejecución del proyecto, publicaciones y otros programas relacionados, procedimientos de certificación y evaluación del programa y de su desarrollo en diferentes contextos, artículos editados en números anteriores de la revista del proyecto **Thinking Classroom/Peremena**, y eventos.

Invitamos a nuestros lectores a visitar este sitio para conocer más ampliamente este proyecto, que ha comenzado a desarrollarse en Guatemala.

novedad

De centros y periferias en la literatura de Córdoba

Homenaje a María Luisa Cresta de Leguizamón

PEDIDOS A:

RUBÉN LIBROS
Dean Funes 163 - 5000 Córdoba - Argentina - Teléfono: (0351) 424-8355

LIBROS EN ESPAÑOL PARA NIÑOS Y ADOLESCENTES

El **Centro Barahona para el Estudio de Libros en Español para Niños y Adolescentes** recibió una ayuda de doscientos mil dólares del fondo federal para ampliar su dotación y sus programas de promoción del libro y de la lectura, y primordialmente para programas de mejoramiento de la alfabetización destinados a la creciente población hispana de California, desde el jardín de infantes hasta octavo grado.

Este centro está ubicado en la Universidad del Estado de California, de San Marcos, y dirigido desde hace mucho tiempo por Isabel Schon.

El Centro Barahona colecciona, cataloga y reseña una amplísima variedad de libros publicados en español editados, primordialmente, en los distintos países de habla hispana, desde 1989, para niños y jóvenes lectores.

Promueve la alfabetización en inglés y español alentando a los niños a leer con diferentes propósitos. Isabel Schon tiene un interés muy especial en que la población de origen hispano conserve toda la riqueza de su lengua materna y la use en distintos contextos de comunicación.

MUY IMPORTANTE
para los suscriptores de la Argentina

La sede central de la **Asociación Internacional de Lectura** siempre ha fijado en dólares el costo de la suscripción para sus socios de todo el mundo. Desde hace varios años, para América Latina ese monto fue establecido en U$S26 (veintiséis dólares). Por lo tanto, dadas las recientes medidas económicas implementadas en la Argentina, nos vemos en la obligación de actualizar el precio al equivalente en pesos de ese monto. Por lo tanto, todo pago en pesos deberá ser hecho al **valor de la cotización del dólar oficial Banco Nación vigente en el momento de enviar el pago**. Ante cualquier duda, puede consultarnos el monto correcto previamente a realizar su pago.

En cuanto a las formas de pago previstas, siguen siendo las habituales: cheque o giro postal ***(no telegráfico)*** a la orden de **Asociación Internacional de Lectura** y por el monto en pesos según las especificaciones mencionadas. (Es muy importante que los cheques o giros sean emitidos a la orden de **Asociación Internacional de Lectura**, pues de lo contrario no son aceptados por el banco y nos veremos en la obligación de rechazarlos.) Si prefiere hacer su pago en forma personal, puede hacerlo en nuestras oficinas, abonando en efectivo con pesos, patacones o lecop, o con cheque o tarjeta de crédito. Recuerde que nuestro horario de atención es de **lunes a jueves de 12 a 18 hs.**

Si opta por el pago con tarjeta de crédito, deberá tener en cuenta que este sistema sólo se encuentra disponible para tarjetas **internacionales** Visa y Mastercard, de manera que los pagos son debitados directamente en **dólares** (U$S26) desde nuestra sede central en Estados Unidos. Para suscribirse por esta vía, simplemente complete, firme y envíe por correo o por fax el formulario que adjuntamos en cada número de la revista, o comunique por teléfono o por e-mail los datos de su tarjeta.

Desde **Lectura y Vida** lamentamos tener que efectuar estos reajustes tan fuertes en el costo de la suscripción, pero esperamos que estas modificaciones no resulten excesivamente gravosas para nuestros socios y lectores de la Argentina que nos acompañan desde hace tantos años.

Próximos eventos

2002

I Simposio Internacional - Cátedra UNESCO
Universidad Nacional de Cuyo
4 al 6 de abril
Mendoza, Argentina
Mgter. Susana Ortega de Hocevar
E-mail: ilecesc@feeye.uncu.edu.ar,
hocevar@mysnet.com.ar
Prof. María Inés Fares: ilecesc@feeye.uncu.edu.ar
Instituto de Lectura y Escritura. FEEYE - UNCuyo
E-mail: ilecesc@feeye.uncu.edu.ar
Sobremonte 81 / Rodríguez 431
(5500) Mendoza - Argentina
Telefax: (0261)4292292, int. 254

6° Congreso Internacional de
"La Educación en el Tercer Milenio"
17 al 21 de abril
Buenos Aires, Argentina
Rivadavia 648, local 23, Galería Catamarca
(4700) Catamarca, Argentina
Fax: 54-3833-486377
E-mail: creative@cedeconet.com.ar

5° Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro
19 al 21 de abril
Buenos Aires, Argentina - Fundación El Libro
Hipólito Irigoyen 1628, Piso 5
(C1089 AAF) Buenos Aires, Argentina
Teléfono: 4374-3288 (líneas rotativas)
E-mail: educacion@el-libro.com.ar

5° Congreso Nacional de Lectura
15° Feria Internacional del Libro de Bogotá
23 al 26 de abril
Bogotá, Colombia - Fundalectura
Av. (Calle) 40 N° 16-46
Tel. (571)3201511 – Fax: (571)2877071
E-mail: contactenos@fundalectura.org.co
Sitio web: www.fundalectura.org

Jornada de la Red Latinoamericana de Alfabetización - Argentina
27 de abril
Buenos Aires, Argentina
Red Latinoamericana de Alfabetización
Av. Corrientes 2835-Cuerpo "A"-5º A-Buenos Aires
Tel.: (011) 4962-1330 / 4961-1824
Lunes a viernes de 12 a 18 horas, Srta. Mónica

47° Convención Anual
Asociación Internacional de Lectura
28 de abril al 3 de mayo
San Francisco, California, Estados Unidos
IRA, 800 Barksdale Road, P.O. Box 8139,
Newark, DE 19714-8139, USA
Sitio web: www.reading.org

Congreso La argumentación. Lingüística / Retórica / Lógica / Pedagogía
10 al 12 de julio
Buenos Aires, Argentina
Sitio web: www.filo.uba.ar
María Marta García Negroni:
mmgn@filo.uba.ar
Roberto Bein: rbein@filo.uba.ar
Alfredo M. Lescano: alescano@filo.uba.ar

19° Congreso Mundial de Lectura
Asociación Internacional de Lectura
29 de julio al 1° de agosto
Edimburgo, Escocia - Sitio web: www.reading.org

Jornada de intercambio "El libro, la lectura y la formación de comunidades lectoras"
7 de setiembre
Mar del Plata, Argentina
Lavalle 1438, Piso 2°, Dpto. 15
1038) Buenos Aires, Argentina
E-mail: aalpb@brujula.net
gragalleli@hotmail.com
nasalles@ciudad.com.ar

V Jornadas de la Lengua Española
9 al 11 de octubre
Buenos Aires, Argentina
Escuela de Letras, Universidad del Salvador
Facultad de Historia y Letras, Escuela de Letras
Rodríguez Peña 647, PB, Buenos Aires (1020)
Tel: 4375-2958 (líneas rotativas); fax 4372-2371

VII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura
16 al 19 de octubre
Ciudad de Puebla, México
Consejo Puebla de Lectura A.C.
Sitio web: http://mx.geocities.com/cplectura
E-mail: IRAPuebla@yahoo.com.mx

IX Congreso Nacional de Lingüística
14 al 16 de noviembre
Córdoba, Argentina
Facultad de Lenguas,
Universidad Nacional de Córdoba
Av. Vélez Sársfield 187
(5000) Córdoba, Argentina
E-mail: 9congresoling@esl.unc.edu.ar

2003

48° Convención Anual
Asociación Internacional de Lectura
4 al 9 de mayo
Orlando, Florida
IRA, 800 Barksdale Road, P.O Box 8139
Newark, DE 19714-8139, USA
Sitio web: www.reading.org

Costos de la suscripción

Cuota de afiliación individual
para América Latina: U$S 26

Cuota de afiliación institucional
(escuelas, bibliotecas, universidades y otras instituciones): U$S 104

La afiliación anual a la **Asociación Internacional de Lectura**
incluye **Lectura y Vida**, material informativo y descuentos
en congresos y publicaciones.

Formas de pago de la suscripción

△ **Exterior**: cheque en dólares sobre un banco de los Estados Unidos
a la orden de la **Asociación Internacional de Lectura**,
enviado a la redacción de **Lectura y Vida**
o a la sede central de IRA; o tarjeta de crédito.

△ **Argentina:** el monto en pesos debe calcularse según la cotización del
dólar oficial del Banco Nación en el momento de enviar el pago, o consultando
previamente. Pago disponible mediante cheque o giro postal *(no telegráfico)*
en pesos y a la orden de la **Asociación Internacional de Lectura**, enviado a la redacción
de **Lectura y Vida** en Buenos Aires; o tarjeta de crédito (débito en dólares).

△ **Pago con tarjetas de crédito internacionales Visa y Mastercard:**
sólo para suscripciones individuales (no disponible para instituciones ni para
la compra de otras publicaciones editadas en Argentina). Enviar el formulario
completo y firmado por correo o fax a la Redacción de **Lectura y Vida**.
Los pagos con tarjeta de crédito son en **dólares** y debitados directamente
en la sede central de IRA en Estados Unidos.

Redacción de **Lectura y Vida**
Lavalle 2116, 8° B
C1051ABH - Buenos Aires, Argentina
Telefax: 54-11-4953-3211 - Fax: (11)4951-7508
Sitio Web: www.lecturayvida.org.ar
E-mail: lecturayvida@ira.org.ar
Horario: lunes a jueves de 12 a 18 hs.

Asociación Internacional de Lectura - IRA
800 Barksdale Road
P.O.Box 8139 Newark
Delaware 19714-8139
U.S.A.

¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? - *Paula Carlino*

Falsas concepciones sobre la competencia lingüística, los valores y la cultura de los niños y niñas provenientes de familias pobres – *Mabel Condemarín*

La tarea alfabetizadora como acto de concientización *Margarita Drago*

La computadora como recurso alfabetizador *Silvina Romero*

La capacitación docente en servicio: eje de la dinámica institucional – *Sara Elisa Oviedo*

¿En qué pensamos cuando se trata de formar mediadores que "sepan seleccionar" literatura para chicos? – *Cecilia Sebringer y Brenda Griotti*

Libros recomendados para niños y adolescentes *María Luisa Cresta de Leguizamón*

Proyecto del aula: "Historias del camposanto" *Rosa María Cardamone*

Libros y revistas

Informaciones

Lavalle 2116 - 8º "B"
C1051ABH Buenos Aires-Argentina

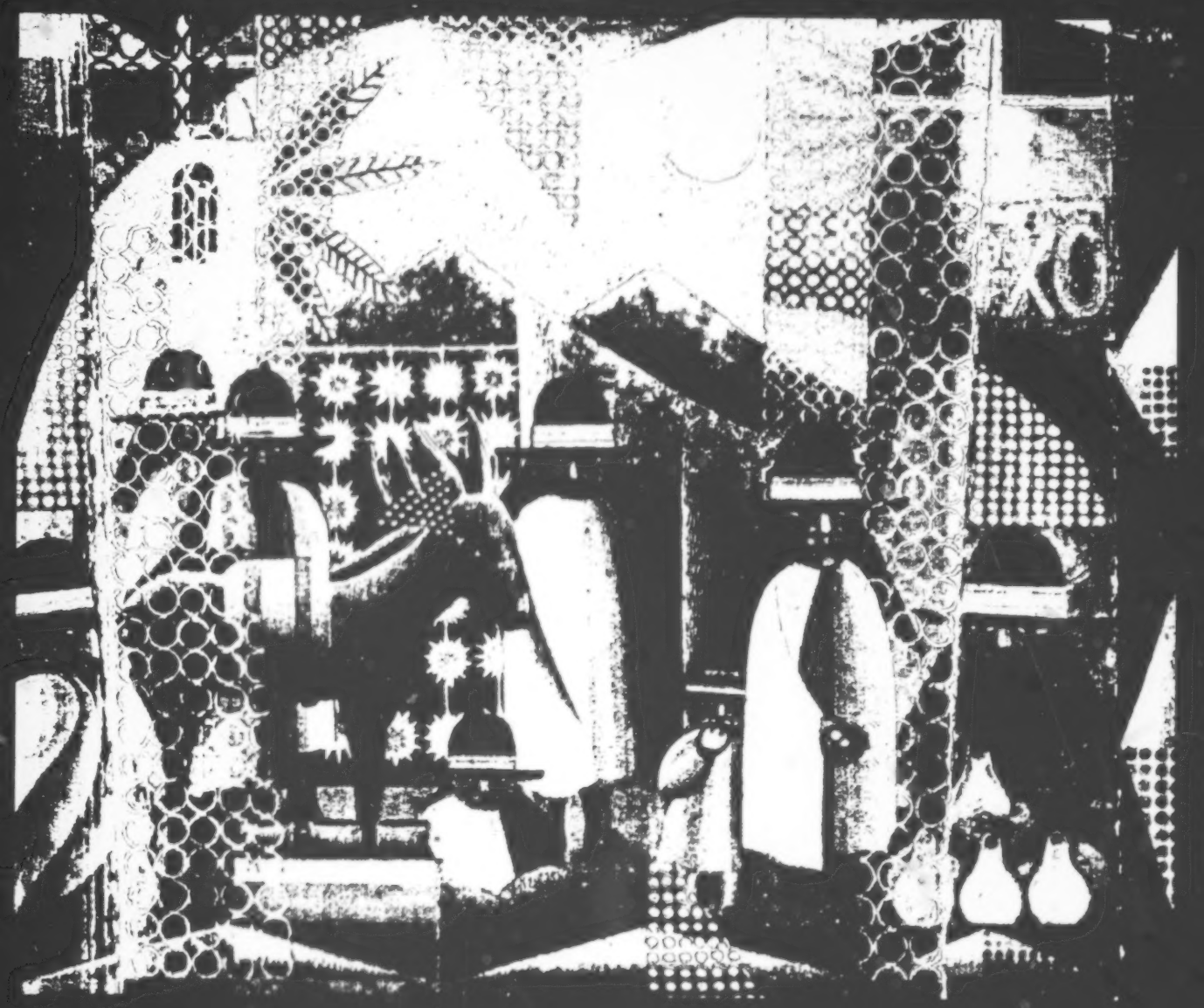
BEST COPY AVAILABLE

lectura y vida

REVISTA LATINOAMERICANA DE LECTURA

ISSN 0325/8637

CODEN LVIDDG



AÑO 23

junio 2002

2

BEST COPY AVAILABLE

71

lectura y vida

Revista Latinoamericana de Lectura
Año XXIII - Número 2 - Junio 2002

Publicación trimestral de la
Asociación Internacional de Lectura (IRA)

Directora

María Elena Rodríguez

Consejo Editorial Consultivo

Berta P. de Braslavsky (Argentina) Irma Camargo de Ambía (Perú)
Silvia Castrillón (Colombia) María Elvira Charria (Colombia)
Mabel Condemarín Grimberg (Chile) Alan N. Crawford (Estados Unidos)
María Eugenia Dubois (Venezuela) Adolfo Elizaincín (Uruguay)
Emilia Ferreiro (México) Artur Gomes de Morais (Brasil)
Kenneth Goodman (Estados Unidos) Josette Jolibert (Francia)
Delia Lerner (Argentina) Luis Méndez (Honduras)
Magaly Muñoz de Pimentel (Venezuela) Diana Rivera Viera (Puerto Rico)
Ruth Sáez Vega (Puerto Rico) Katiuska Salmon (Ecuador)
Marta Eugenia Sánchez González (Costa Rica)
Isabel Solé (España) Ana Teberosky (España)
Vera Teixeira de Aguiar (Brasil) Gaby Vallejo (Bolivia)

Asistente editorial
Marina Franco

Redacción
Lavalle 2116 - 8º B
C1051ABH Buenos Aires - Argentina
Tel: 4953-3211 / Fax: (54-11) 4951-7508
lecturayvida@ira.org.ar
Internet: www.lecturayvida.org.ar

Asociación Internacional de Lectura
Sede central
800 Barksdale Road, PO Box 8139
Newark, Delaware, 19714-8139, USA
Internet: www.reading.org

19° Congreso Mundial de Lectura

Asociación Internacional de Lectura

Edimburgo, Escocia

29 de julio al 1° de agosto de 2002

International Reading Association
800 Barksdale Road, PO Box 8139
Newark, DE 19714-8139, USA
www.reading.org

sumario

4 ***Editorial***

6 **Raúl Hachén (Argentina)**

Conocimiento lingüístico y reflexión metalingüística: el rol de las conceptualizaciones en torno a la estructura de la sílaba en el proceso de alfabetización

Revisión crítica, desde una perspectiva lingüístico-cognitiva, de los postulados psicogenéticos para la construcción de la "lecto-escritura" de Emilia Ferreiro, que intenta dar cuenta de las conceptualizaciones en torno a la constitución interna de la sílaba que se ponen en juego en el pasaje de un nivel silábico a uno alfabético de escritura. Se propone mostrar la preferencia por sílabas directas y abiertas CV (consonante-vocal) para la representación de todas las realizaciones silábicas posibles del español.

18 **Violeta Romo de Muñoz (Venezuela)**

Interpretaciones infantiles de los textos Un desafío y una clave para la enseñanza

Informe sobre algunos de los resultados obtenidos en el desarrollo de una investigación realizada con alumnos y docentes de segundo y tercer grado de primaria, para estudiar los cambios que se iban gestando en los niños a medida que participaban en situaciones de lectura interesantes para ellos, a través de las cuales reconstruían su forma de acercarse a los textos. Este artículo se refiere en especial a la incidencia de las interpretaciones infantiles sobre el comportamiento lector de todo el grupo participante.

26 **Maria Carolina Kussama Pellegrini, Acácia Aparecida Angeli dos Santos y Fermino Fernandes Sisto (Brasil)**

Evaluación de las actitudes de lectura en universitarios

Investigación llevada a cabo con alumnos universitarios matriculados regularmente en el primer año y en el último de las carreras de Ingeniería Mecánica y Psicología. Los resultados obtenidos muestran que, si bien los alumnos de Psicología presentan un porcentaje más alto de actitudes positivas frente a la lectura, no hubo efecto de la variable año o nivel de escolaridad, para ambas carreras, lo cual permite inferir que las condiciones ofrecidas por ellas no inciden de manera significativa en el desarrollo de tales actitudes.

34 **Verónica Villarroel Henríquez (Chile)**

Autoconcepto y rendimiento escolar Un estudio con profesores y alumnos de Enseñanza Básica

Estudio realizado en Chile con 447 alumnos y 32 profesores de 4° año básico de la Región Metropolitana. Los datos evidencian la relación entre el concepto que una persona tiene de sí misma y su desempeño académico. Esta asociación aparece tanto al comparar el rendimiento académico del establecimiento con el autoconcepto de sus alumnos, como también al asociar el autoconcepto del alumno con su propio rendimiento. Se analizaron también las relaciones entre rendimiento de la institución escolar y el autoconcepto de los profesores.

42 **Patricia S. Ratto (Argentina)**

Leer para aprender en la escuela

Experiencia llevada a cabo por la Sala Abierta de Lectura Infanto-Juvenil y la Escuela N° 32, ambas de la ciudad de Tandil, provincia de Buenos Aires, con el propósito de posibilitar que alumnos de tercer año de EGB adquieran las estrategias y los conocimientos necesarios para comprender "textos difíciles" (enciclopedias, diccionarios, revistas, libros especializados en distintos temas, etc., no escritos para niños) que tendrán que leer a lo largo de su escolaridad, y que les permitirán comenzar a desarrollar prácticas de estudio.

54 **EN EL AULA**
Alicia Diéguez Bredle (Argentina)
El lento proceso de la escritura
Proyecto transversal: aprender a mirar con los ojos de Joan Miró

59 **LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL**
María Luisa Cresta de Leguizamón (Argentina)
Libros recomendados para niños y adolescentes

60 **LIBROS Y REVISTAS**

62 **INFORMACIONES**

lectura y vida

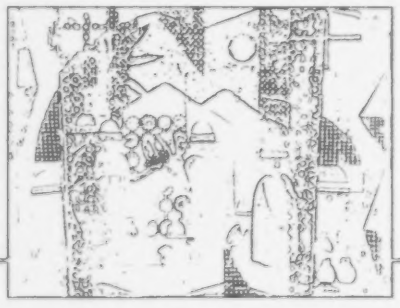
Aparece en marzo, junio, setiembre y diciembre

ISSN 0325-8637
CODEN LVIDDG
Registro de la Propiedad Intelectual N° 185.193

Diseño de tapa / Diagramación: Patricia Leguizamón
Imagen de tapa: Edward Joan Stevens, "Mercados del Cuzco" (EE.UU.) - Unicef

Composición y armado: **Lectura y Vida**
Imprenta: Color EFE - Paso 192 - Avellaneda

Los artículos y fotografías no pueden reproducirse total o parcialmente
sin la autorización escrita de LECTURA Y VIDA,
Revista Latinoamericana de Lectura.
Los artículos firmados no expresan necesariamente la opinión de la Asociación Internacional de Lectura
o de la Redacción de la revista. LECTURA Y VIDA es un foro abierto para el intercambio
de información sobre teoría, investigación y práctica de la lectura y escritura.



Editorial

Al iniciar, con el número de marzo, los 23 años de LECTURA Y VIDA, **Revista Latinoamericana de Lectura**, subrayábamos que esta revista se edita en Argentina, país en el que largos y penosos años de reconversión económica y achicamiento del Estado, tuvieron como consecuencia la pauperización –sin antecedentes– de grandes masas de la población, instalando una de las peores crisis de la historia del país. Crisis política, económica, social, moral, cultural, educativa. Mostrábamos entonces, desde la perspectiva que nos compete, y a partir de datos aportados por el Instituto de Estadísticas de la UNESCO que, si bien la escolarización aumentó, el sistema no consigue evitar la alta deserción y el retraso escolar, así como tampoco garantizar la calidad de la educación ni la equidad. Esta situación, a diez años de iniciada la reforma educativa, adquiere otra significación, más dramática aún por la enorme inversión realizada sin que se alcanzaran las metas propuestas. Muestra, obviamente, que no hay soluciones pedagógicas aisladas de las sociales y políticas.

Nos parece oportuno *"recuperar"* ahora, en estos tiempos de crisis profunda, algunas reflexiones de Paulo Freire, para poder hacer una revisión crítica de lo que nos está pasando en educación, desde la óptica de una educación problematizadora de la realidad y de una alfabetización como proceso de concientización, y replantearnos el sentido del *"diálogo"* en un contexto donde la equidad en la educación emerge como meta cada vez más alejada de su concreción:

"Al intentar un adentramiento en el diálogo, como fenómeno humano, se nos revela la palabra de la cual podemos decir que es el diálogo mismo. Y, al encontrar en el análisis del diálogo la palabra como algo más que un medio para que éste se produzca, se nos impone buscar también, sus elementos constitutivos.

"Esta búsqueda nos lleva a sorprender en ella dos dimensiones –acción y reflexión– en tal forma solidarias, y en una interacción tan radical que, sacrificada, aunque en parte, una de ellas, se resiente inmediatamente la otra. No hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo.

"La palabra inauténtica, por otro lado, con la que no se puede transformar la realidad, resulta de la dicotomía que se establece entre sus elementos constitutivos. En tal forma que, privada la palabra de su dimensión activa, se sacrifica también automáticamente, la reflexión, transformándose en palabrería, en mero verbalismo. Por ello alienada y alienante. Es una palabra hueca de la cual no se

puede esperar la denuncia del mundo, dado que no hay denuncia verdadera sin compromiso de transformación, ni compromiso sin acción.

"Si, por el contrario, se subraya o hace exclusiva la acción con el sacrificio de la reflexión, la palabra se convierte en activismo. Éste, que es acción por la acción, al minimizar la reflexión, niega también la praxis verdadera e imposibilita el diálogo.

"Cualquiera de estas dicotomías, al generarse en formas inauténticas de existir, genera formas inauténticas de pensar que refuerzan la matriz en que se constituyen.

"La existencia, en tanto humana, no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco nutrirse de falsas palabras sino de palabras verdaderas con las cuales los hombres transforman el mundo. Existir, humanamente, es *"pronunciar"* el mundo, es transformarlo. El mundo *pronunciado*, a su vez, retorna problematizado a los sujetos *pronunciantes*, exigiendo de ellos un nuevo *pronunciamiento*.

"Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión. Mas si decir la palabra verdadera, que es trabajo, que es praxis, es transformar el mundo, decirla no es privilegio de algunos hombres, sino derecho de todos los hombres. (...)

"El diálogo es este encuentro de los hombres, mediatizado, por el mundo, para *pronunciarlo* no agotándose, por lo tanto, en la mera relación yo-tú.

"Ésta es la razón que hace imposible el diálogo entre aquellos que quieren pronunciar el mundo y los que no quieren hacerlo, entre los que niegan a los demás la *pronunciación* del mundo, y los que no la quieren, entre los que niegan a los demás el derecho a decir la palabra y aquellos a quienes se ha negado ese derecho. Primero, es necesario que los que así se encuentran, negados del derecho primordial de decir la palabra, reconquisten ese derecho prohibiendo que continúe este asalto deshumanizante.

"(...) el diálogo es una exigencia existencial. Y siendo el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto en el otro, ni convertirse tampoco en un simple cambio de ideas consumadas por sus permutantes. (...)

"Al basarse en el amor, la humildad, la fe en los hombres, el diálogo se transforma en una relación horizontal en que la confianza de un polo en el otro es una consecuencia obvia.(...) Decir una cosa y hacer otra, no tomando la palabra en serio, no puede ser estímulo de confianza. Hablar de democracia y callar al pueblo es una farsa. Hablar del humanismo y negar a los hombres es una mentira.

"Tampoco hay diálogo sin esperanza. La esperanza está en la raíz de la inconclusión de los hombres, a partir de la cual se mueven éstos en permanente búsqueda. (...) Si el diálogo es el encuentro de los hombres para ser más, éste no puede realizarse en la desesperanza. Si los sujetos del diálogo nada esperan de su quehacer, ya no puede haber diálogo. Su encuentro allí es vacío y estéril. (...)

"Finalmente, no hay diálogo si no existe en sus sujetos un pensar verdadero. Pensar crítico que, no aceptando la dicotomía mundo-hombres, reconoce entre ellos una inquebrantable solidaridad. Éste es un pensar que percibe la realidad como un proceso, que lo capta en constante devenir y no como algo estático. Una tal forma de pensar no se dicotomiza a sí misma de la acción y se empapa de temporalidad, a cuyos riesgos no teme.(...)

"La educación auténtica no se hace de A para B o de A sobre B, sino A con B, con la mediación del mundo. Mundo que impresiona y desafía a unos y a otros originando visiones y puntos de vista en torno de él. Visiones impregnadas de anhelos, de dudas, de esperanzas o desesperanzas que implican temas significativos, en base a los cuales se constituirá el contenido programático de la educación. Uno de los equívocos propios de una concepción ingenua del humanismo, radica en que, en su ansia por presentar un modelo del "buen hombre", se olvida de la situación concreta, existencial, presente de los hombres mismos" (**Pedagogía del oprimido**, Siglo XXI, 1985, 32ª edición, p. 97).

Recuperar su palabra para instalarla en un espacio de reflexión y debate es nuestro homenaje a Paulo Freire, a cinco años de su muerte.

MER

RAÚL HACHÉN

Conocimiento lingüístico y reflexión metalingüística

El rol de las conceptualizaciones en torno a la estructura de la sílaba en el proceso de alfabetización

El autor es docente e investigador. Magister en Teoría Lingüística y Adquisición del Lenguaje. Profesor asociado de Etnolingüística, Principios de Lingüística Antropológica y Lingüística General en las Escuelas de Antropología y Letras de la Universidad Nacional de Rosario, Provincia de Santa Fe, Argentina.

Presentación

Este trabajo, que surge de una revisión crítica desde una perspectiva lingüístico-cognitiva de los postulados psicogenéticos para la construcción de la "lectoescritura" de Emilia Ferreiro, pretende dar cuenta de las conceptualizaciones en torno a la constitución interna de la sílaba que se ponen en juego en el pasaje de un nivel silábico a uno alfabético de escritura. De este modo, se intentará evidenciar la dinámica de las estrategias cognitivas comprometidas y el origen de numerosos y supuestos "errores" en etapas avanzadas de los procesos de adquisición/construcción de la lectura y la escritura, como la notable preferencia de sílabas directas y abiertas CV (consonante-vocal) para la representación de todas las realizaciones silábicas posibles del español.

Como es sabido, los niveles de construcción de la "lectoescritura" descriptos por Ferreiro (presilábico, silábico inicial, silábico estricto, silábico-alfabético y alfabético) si bien sintetizan, en cierta medida, las producciones infantiles (y de adultos en proceso de alfabetización) no dan cuenta de los aspectos lingüístico-cognitivos que regirían esta "evolución". Así parecen naturalizarse procesos que requieren de una indagación puntual y analítica que permita evidenciar su lógica intrínseca.

De la observación de las producciones infantiles, y de jóvenes y de adultos supuestamente ya alfabetizados, hemos extraído como conclusión que el proceso de fonetización (Ferreiro, en Goodman, 1991), que la escritura entendida como representación implica, no se reduce a un reconocimiento de los fonemas en la oralidad, para lograr una equivalencia uno a uno con la letra, sino que estaría mediatizado por las conceptualizaciones que los individuos poseen en torno a la constitución interna de la sílaba de su lengua, tanto en la oralidad como en la lectura y la escritura.[1]

Si bien el rol de la sílaba, en tanto unidad lingüística eje, está ampliamente reconocido en el pasaje de un nivel presilábico a uno silábico de escritura (Vernon Carter, 1991) nuestra hipótesis central pasa por sostener que el proceso de fonetización en la escritura y la lectura estaría mediatizado por las representaciones mentales del individuo en torno a las realizaciones posibles de las sílabas de su lengua y que, de no intermediar un adecuado andamiaje (Bruner, 1980) que permita el desarrollo de una profunda reflexión metalingüística, se produciría un enquistamiento del proceso de construcción que se reflejaría en la supremacía, casi exclusiva, de sílabas del tipo CV, que impediría el logro de un auténtico nivel alfabético.

La observación y la teoría como puntos de partida

En cierta oportunidad, la maestra Patricia Pognante, integrante de nuestro equipo de investigación, puso en funcionamiento con sus alumnos del primer año de EGB una actividad que implicaba la obtención de diferentes registros de escritura a lo largo de dos años. A la hora de evaluar las producciones, la maestra obtiene importantes conclusiones acerca del proceso de construcción de la escritura de sus alumnos. Entre ellas, señala como inquietante que

> "la mayoría de los chicos que escriben alfabéticamente no registran consonante antes de consonante (no se trata de grupos consonánticos). Por ejemplo: MATIYO en lugar de MARTILLO".

Esta apreciación y las observaciones que nosotros veníamos realizando se constituyeron en el principal detonante de una profunda revisión teórica. Lo que esta maestra claramente nos estaba señalando era un cuestionamiento en torno a lo que comúnmente se denomina "nivel alfabético de escritura" y que implicaría la culminación de un proceso de fonetización que reflejaría una correspondencia sonora total entre fonemas y grafemas.

Así, un niño que escribe "MATIYO" por "martillo" podría ser considerado como en un nivel alfabético sin que haya logrado, aún, "manejar los rasgos ortográficos específicos de la escritura" (Ferreiro, en Goodman, 1991:32) debido a un "error" de omisión de la consonante R. Otros errores, aparentemente no vinculados, recogidos en nuestras investigaciones fueron atraídos por este nuevo polo de discusión: omisión (MATECA por manteca); simplificación de grupos consonánticos (omisión de consonante: TAMITE por trámite); simplificación de grupos vocálicos (omisión de vocal: CUDO por cuido); agregado (PAPELA por papel, MANATECA por manteca) y transposición de segmentos (LE por el, NE por en, AL por la, SE por es). Logramos advertir que todas estas escrituras consideradas, hasta entonces, como productos de una hipótesis alfabética (correspondencia sonora lograda) con "ciertos y variados errores" ortográficos tenían un común denominador: respondían a una única conceptualización en torno a la estructura silábica: CV (consonante/vocal). Relegados al ámbito de la ortografía, estos "errores" parecían no tener nada que decir respecto de los procesos de adquisición/construcción de la lectura y la escritura porque, en realidad, como señala Ferreiro, no teníamos una "buena teoría para interpretarlos". Adoptando como criterio la consideración de estos "errores" como constructivos y la necesidad de conocer las estrategias lingüístico-cognitivas que conducen a un nivel alfabético de escritura, nos vimos en la necesidad de revisar, no sólo las teorías, sino las prácticas pe-

dagógicas. Así, nos surgió este interrogante que pone bajo la lupa el proceso de fonetización entendido del modo en que, desde la perspectiva psicogenética, se lo considera: si un nivel alfabético de escritura fuera el resultado de un proceso de fonetización que implicara la búsqueda de una correspondencia sonora directa que culminara en una vinculación uno a uno entre fonemas y grafemas, cómo se explica que la dinámica de esta correspondencia se nos presente como arbitraria y asistemática por no responder a una reposición completa, ordenada, consecutiva y lineal de los segmentos que integran el significante en cuestión.

Las conceptualizaciones en torno a la sílaba y el proceso de fonetización

Emilia Ferreiro plantea que una vez alcanzado un nivel alfabético, el alumno debe aún "manejar los rasgos ortográficos específicos de la escritura" (Ferreiro, en Goodman, 1991:32). Lo que aquí intentamos cuestionar es qué se entiende por nivel alfabético de escritura y comprobar que el proceso de hipotetización y de construcción de este conocimiento no finaliza con el logro del nivel de escritura que hasta ahora se ha comprendido como alfabético (y que nosotros llamaremos **alfabético inicial** o **medio**). La idea central reside en sostener que en estos casos no sólo falta manejar "los rasgos" de la convención ortográfica, sino que el alumno debe continuar poniendo en juego sus sistemas de hipótesis (hipótesis de cantidad, variedad y posición) en el seno de las sílabas para lograr un verdadero nivel alfabético.

La competencia lingüística (conocimiento inconsciente), que todo individuo posee, si bien puede resultar el punto de partida de las "teorías infantiles" acerca de la escritura, debe ser convertida en conocimiento consciente (reflexión metalingüística) para favorecer la construcción del sistema de escritura alfabético. Esto implica el desarrollo de actividades metacognitivas y, especialmente en el punto que ahora nos concierne, el logro de la llamada "conciencia fonológica" o reflexión metafonológica. Como señala Rivero

> "...el niño reconoce sílabas antes que segmentos subsilábicos: el análisis metalingüístico silábico precede al fonológico" (Rivero, 1996:102).

Este reconocimiento privilegiado de la sílaba que la convierte en la unidad de organización del sistema fonológico, no sólo la diferencia del fonema, sino también de la palabra. En los sistemas alfabéticos, como el nuestro, ese conocimiento inicial, se traduce en la tan mentada hipótesis silábica que debe ser superada por los niños (desarrollo metafonológico mediante) para acceder a su constitución interna en la oralidad (reconocimiento de fonemas) y al logro de un nivel alfabético en la escritura. El niño y el adulto no alfabetizados deben partir de este conocimiento intuitivo respecto de la sílaba para desarrollar una reflexión consciente sobre el sistema fonológico de su lengua, reflexión que, probablemente, nunca hubieran necesitado en el plano de la oralidad. Lo que estamos diciendo (a riesgo de ser reiterativos) es que un individuo que tiene desde edad muy temprana un conocimiento preciso sobre la sílaba, hasta no adentrarse en la construcción de la escritura alfabética, la concibe como una unidad fonológica y la representa en la escritura, consecuentemente, a través de una hipótesis silábica haciendo uso de un solo grafema. Sólo a partir de la reflexión consciente acerca de su constitución interna esta hipótesis se irá transformando, dando lugar a otros niveles de escritura como el silábico-alfabético y el alfabético. Hasta aquí compartimos lo propuesto por Ferreiro, aunque nuestra intención es desentrañar el rol que las conceptualizaciones en torno a la constitución de la sílaba[2] tienen en el proceso de fonetización que presupone el pasaje de un nivel silábico a uno alfabético. En tal sentido podríamos describir, también, niveles (ni evolutivos, ni excluyentes) que se resumirían de la siguiente manera:

1. A partir de la concepción de la sílaba como una unidad fonológica en la oralidad y en un intento de hacer corresponder partes de la escritura con partes de la oralidad, el individuo atribuye sólo una grafía por sílaba (representando, así, el componente mínimo y obligatorio: la rima), generando producciones que, superando una etapa presilábica, responderían a los niveles silábico inicial (PTO por "manteca") o silábico estricto o con correspondencia sonora (AEA por "manteca"). Como podemos observar, en el caso del español, los alumnos que se encuentran en este último nivel de escritura, representan gráficamente la sílaba dando cuenta, mayoritariamente, de su núcleo (vocal), máximo nivel de sonoridad.

2. En el marco de la perspectiva psicogenética, y respondiendo a la dinámica piagetiana de construcción del conocimiento, se sostiene que:

> "Las contradicciones que resultan del intento de aplicación de esta hipótesis van haciendo que el sistema silábico entre en crisis y se inicie un nuevo proceso de construcción que implica que el niño haga un análisis sonoro más fino (fonético). El niño pasa primero por un período de transición en donde mezcla el sistema silábico y el alfabético hasta que finalmente logra escribir, de forma sistemática, una letra por cada fonema" (Vernon Carter, 1991:2).

Comienza así, para esta teoría, un proceso de fonetización que debe culminar en la disposición de "una letra para cada fonema". Si bien se rescata el rol de la sílaba como unidad lingüística clave, a la hora de explicar el pasaje de un nivel presilábico a uno silábico, se abandona su importancia cuando se debe dar cuenta de cómo se llega a un nivel alfabético. El proceso de fonetización depende, de este modo, de un "análisis sonoro más fino" sobre la estructura de la palabra en la oralidad para lograr su representación gráfica. Se presume, de este modo, una vinculación directa entre "el análisis sonoro (fonético)" fonema a fonema y la disposición de las letras. Si bien se presentan con claridad los diferentes niveles de escritura, no se logra sistematizar ni explicar, desde un punto de vista lingüístico-cognitivo, cuáles son las estrategias utilizadas por los individuos y cuál es la lógica interna de cada pasaje. El decir que

> "El niño pasa primero por un período de transición en donde *mezcla* el sistema silábico y el alfabético hasta que finalmente logra escribir, de forma sistemática, una letra por cada fonema"

muestra este desarrollo como caótico, arbitrario, e impredecible, cuando en realidad, desde nuestra observación surge como *lógico* y *sistemático*. Este problema tiene su origen en el abandono de la sílaba como unidad de análisis y eje del sistema lingüístico, y de la presuposición de que, en la escritura, iniciado el proceso de fonetización, no se continúa con la dinámica de construcción tan claramente descripta para dar cuenta del pasaje del nivel presilábico al silábico. De la misma manera que el individuo toma como punto de partida la sílaba para comenzar el proceso de correspondencia entre la oralidad y la escritura, será en su seno en donde, poniendo en funcionamiento hipótesis de cantidad, variedad y posición, irá desarrollando un proceso de fonetización claramente mediatizado por sus conceptualizaciones acerca de la estructura interna de la sílaba. Esto implica que la correspondencia sonora entre oralidad y escritura no surge de una "mezcla" de sistemas, ni de la consideración de la supuesta linealidad del significante, sino que aparecerá condicionada por el presupuesto del individuo en torno a la constitución de la sílaba. Por ejemplo, en un nivel silábico-alfabético de escritura, el niño desarrolla producciones como MAEA (por "manteca") penetrando en la estructura de la sílaba y comenzando a dar cuenta, parcialmente, de la relación fonema/grafema. Así se registran en la escritura los dos constituyentes inmediatos de la sílaba MAN, el ataque: M, y la rima, representada por su núcleo vocálico: A (nuestra hipótesis pasa por considerar que, en el plano de la escritura y la lectura, la reposición de la coda y del otro segmento posible del ataque son de adquisición más tardía). Una vez concebida la idea de que la sílaba puede estar constituida por más de un segmento, con el fin de regularizar este conocimiento, el niño se acerca a la hipótesis de que todas las sílabas se estructuran de la misma manera. Así, cruzando cuestiones cualitativas, cuantitativas y posicionales, considerará que toda sílaba se compone de dos elementos (ataque y rima) representados por consonante y vocal, respectivamente. Esta conceptualización en torno a la estructura silábica sumamente frecuente y relativamente temprana en las escrituras infantiles surge, como ya lo hemos señalado, de la puesta en juego de tres hipótesis clave que no actúan, en este caso, sobre la palabra en su totalidad, sino en el seno mismo de la sílaba en cuestión:

a) **Hipótesis de cantidad**: para estar bien formada toda sílaba debe estar constituida por más de un elemento. Se recurre aquí a la lógica binaria de oposición tan bien descripta por Jakobson[3] para el proceso de adquisición del sistema fonológico y se postula una sílaba compuesta por *dos* segmentos. De esta manera y atendiendo al esquema silábico que hemos elegido como marco teórico, se reponen los dos constituyentes inmediatos: el ataque (de realización sonora opcional) y la rima (representadas por su núcleo obligatorio).

b) **Hipótesis de variedad**: si la sílaba está compuesta por dos segmentos, éstos deben

ser cualitativamente diferentes. Así, recurriendo nuevamente a la estrategia de oposición binaria se establece que uno debe ser una consonante y el otro una vocal.

c) **Hipótesis de posición**: si la sílaba está compuesta por dos segmentos (una consonante y una vocal) el orden en el que deberán disponerse es el de CV generando una sílaba directa y abierta que, claramente, responde al esquema propuesto por Jakobson como sílaba universal.

La puesta en funcionamiento de estas hipótesis implicaría el pasaje del nivel silábico o silábico-alfabético a lo que hemos dado en llamar **nivel alfabético inicial** demostrando el rol mediatizador que las conceptualizaciones sobre la estructura de la sílaba tienen en el proceso de fonetización. Este nivel que se caracteriza por hacer uso de una conceptualización única para la representación de todas las realizaciones silábicas posibles del español puede ser confundido con un nivel alfabético de escritura. Si esto sucede y no se brinda el andamiaje necesario para el desarrollo de la reflexión metalingüística, que poniendo en crisis este sistema de hipótesis permita acceder a las otras realizaciones silábicas, se obstaculizará el proceso de construcción de un nivel alfabético de escritura.

Partiendo de esta concepción de la sílaba, el niño generará producciones como MARENA por "manteca" hasta alcanzar un nivel alfabético inicial, con escrituras como MATECA. Lo que nos interesa rescatar es que la omisión de la N (coda de la primera sílaba) no es un simple "error" ortográfico ni una incapacidad de establecer una correspondencia sonora con la oralidad, sino una puesta en evidencia de la concepción acerca de la constitución de la sílaba que el niño maneja en esta etapa de adquisición del conocimiento. Como ya lo hemos señalado, otros "errores" como las simplificaciones de grupos consonánticos (omisión de consonantes), simplificaciones de grupos vocálicos (omisión de vocales), agregados, rotaciones o transposiciones de segmentos surgen, también, de la puesta en funcionamiento de las hipótesis de cantidad (2), variedad (consonante, vocal) y posición (CV) ya descriptas.

3. Una buena y adecuada instrucción (Vigotsky, 1993) basada en el desarrollo de estrategias metacognitivas debe favorecer la puesta en crisis de estas hipótesis evidenciando la existencia de otras realizaciones silábicas que no permiten ser asimiladas por estos esquemas cognitivos. Esto promoverá la incorporación de otros segmentos a la sílaba. La concepción de que la sílaba puede tener más de dos elementos surge de la proyección de la hipótesis de cantidad en el seno de la rima y lleva a incorporar el segmento correspondiente a la coda. Ahora, producirá MAN en lugar de MA en la primera sílaba de la palabra "manteca". De nuestras observaciones se desprende que, luego de haber sido repuestos los dos constituyentes inmediatos de la sílaba, la lógica de construcción implica la proyección en el ámbito de la rima (constituyente obligatorio) de la hipótesis de cantidad (2 segmentos). Esta sería la razón por la cual la reposición de la coda es, generalmente, de adquisición más temprana que el segundo segmento del ataque. Muchas veces, esta hipótesis, unida al presupuesto de que todas las sílabas poseen la misma estructura, genera producciones como: MANTERCAL por "manteca" o MANZAN por "manzana". En el primer caso, hemos observado que las maestras nos consultan desesperadas ante el supuesto de que sus alumnos, que ya se encontraban en "un nivel alfabético de escritura", han "retrocedido" a un nivel presilábico. En realidad, hasta que el niño no construye el presupuesto de que las sílabas pueden tener diferentes realizaciones, cada "avance" en la captación de su estructura interna puede generar "errores constructivos" de esta naturaleza.

4. Luego de la reposición de un solo elemento para cada constituyente: ataque y rima (núcleo) y de la proyección de la hipótesis de cantidad en el seno de la rima (núcleo y coda) se proyecta la hipótesis de cantidad en el seno del ataque dando lugar al reconocimiento tardío de su segundo segmento posible.[4] De esta manera se genera una estructura silábica simétrica y binaria: ataque (dos segmentos) y rima (dos segmentos) que manifiesta un equilibrio que deberá romperse para habilitar el espacio funcional que, en español, puede ser ocupado por un tercer segmento en la rima (segundo componente de la coda). En lo que respecta a la hipótesis de variedad, ésta parece perder importancia por la puesta en funcionamiento de las restricciones fonológicas que en español rigen la constitución de la sílaba.[5]

Resumiendo, podríamos decir que el proceso de construcción de la escritura alfabética respondería al siguiente esquema:

a) **Nivel presilábico**:

> "...está caracterizado por la búsqueda, por parte de los niños, de ciertas propiedades de 'interpretabilidad' o 'legibilidad' que debe tener la escritura. A este respecto, las primeras condiciones internas que debe cumplir una palabra o frase escrita son las siguientes: en el eje cuantitativo, los niños piensan que la escritura debe tener un mínimo de caracteres (generalmente dos o tres) para que 'diga algo'. En el eje cualitativo, cada producción escrita debe tener cierta variedad interna; es decir, debe tener distintas grafías en su interior" (Vernon Carter, 1986:1).

b) **Nivel silábico**: implica la búsqueda de una correspondencia sonora entre oralidad y escritura tomando como eje de estructuración la sílaba (una grafía por sílaba). Como ya se ha mostrado, en este nivel, la sílaba puede aparecer representada por cualquier letra que no implique una correspondencia sonora exacta con la palabra en cuestión (EUO por manzana) fruto de una hipótesis silábica inicial, o bien promover una correspondencia sonora (nivel silábico estricto) dando lugar a la representación de cada sílaba por la vocal (lo más frecuente) o la consonante correspondiente (AEA, MTA, por ejemplo, para escribir manteca)

c) **Nivel silábico-alfabético**: comienzo de la proyección de las hipótesis de cantidad, variedad y posición en, por lo menos, una de las sílabas: MAEA por manteca.

d) **Nivel alfabético inicial**: consolidación del esquema CV para todas las sílabas: MATECA por manteca.

e) **Nivel alfabético medio**: proyección en el seno de la rima y/o en el del ataque de la hipótesis de cantidad generando la posibilidad de otras realizaciones silábicas (CVC- CCV).

Fondo de Cultura Económica

El corral de la infancia
Nueva edición, revisada y aumentada
Graciela Montes
Colección Espacios para la lectura

En esta nueva edición de un título legendario, Montes ha añadido ensayos sobre Hans Christian Andersen, Charles Perrault, Marc Soriano y la pseudoliteratura contemporánea para niños.

Una introducción a la enseñanza de la filosofía
Guillermo Obiols
Prólogo de Eduardo Rabossi

Un libro destinado a los profesores de filosofía en formación y a los docentes en ejercicio que quieran revisar sus prácticas pedagógicas para ratificarlas o rectificarlas.

INFANTILES

Las aventuras de Pafy. Libro-rom interactivo, de **Anouk Ricar**

¡Es una traviesa esa raya!, de **Carmen Leñero**, ilustraciones de Luis Fernando Enríquez

22 huérfanos, de **Tjibbe Veldkamp y Philip Hopman**

Cuatro descubridores y un conejo, de **Gabriel Sáez**

CONSULTE NUESTRA PÁGINA WEB:
www.fce.com.ar

El Salvador 5665, 1414 - Buenos Aires, Argentina
Telefax: (011) 4771-8977 - Email: info@fce.com.ar

83 BEST COPY AVAILABLE

f) **Nivel alfabético**: habilitación de todos los espacios funcionales de la estructura general de la sílaba (CCVCC) y conceptualización de la posibilidad de la existencia diferentes realizaciones silábicas en una misma palabra.

Como podemos observar la dinámica de construcción de la escritura se nos presenta como sistemática y profundamente coherente y predecible, a punto tal de mantener una relación directa con la lógica de oposición binaria y con la jerarquización interna de los segmentos componentes de cada sílaba. Esto explica que el proceso de fonetización no dé como resultado, desde un primer momento, una representación completa, consecutiva y lineal de todos los constituyentes de una palabra provocando muchos de los "errores" ya señalados. Si consideráramos que este proceso es de aplicación directa y ordenada sobre toda la palabra no podríamos dar cuenta de la construcción del nivel alfabético de escritura. Creemos que mediante una exposición gráfica puede aclararse la diferenciación que pretendemos presentar. Si tomamos por ejemplo la escritura de la palabra TRANSPORTE para ejemplificar el proceso de construcción de la escritura podríamos obtener dos sistemas diferentes:

a) Proceso de fonetización lineal que actuaría sobre la totalidad de la palabra:

Si entendemos el proceso de fonetización como una clara consecuencia de un "análisis sonoro más fino (fonético)" (Vernon Carter, 1991) y sostenemos que:

> "Escribir las palabras sin omitir letras implica una capacidad para identificar todos los fonemas que componen y las componen, lo que significa un conocimiento fonológico avanzado, así como una habilidad para relacionar cada fonema a la letra (correspondencia uno a uno) o a las letras que le son correspondientes cuando la relación no es biunívoca (como en el caso de los dígrafos)" (Zorzi, 2001:15),

sin advertir el rol mediador de las conceptualizaciones en torno a la estructura interna de las sílabas, lejos estaremos de poder dar cuenta de la dinámica de adquisición de la lectura y la escritura.

Para refutar estas concepciones, creemos que sería suficiente presentar dos escrituras producidas por una misma alumna con una diferencia muy breve de tiempo entre ambas. Juana tiene que escribir "manteca" y produce, en primer lugar, AEA manifestando una hipótesis silábica con correspondencia sonora (vocales). A los pocos días vuelve a escribir "manteca" pero esta vez produce MTA (manifestando, nuevamente, una hipótesis silábica, pero reponiendo, en este caso algunas consonantes). Si

GRÁFICO Nº 1
TRANSPORTE

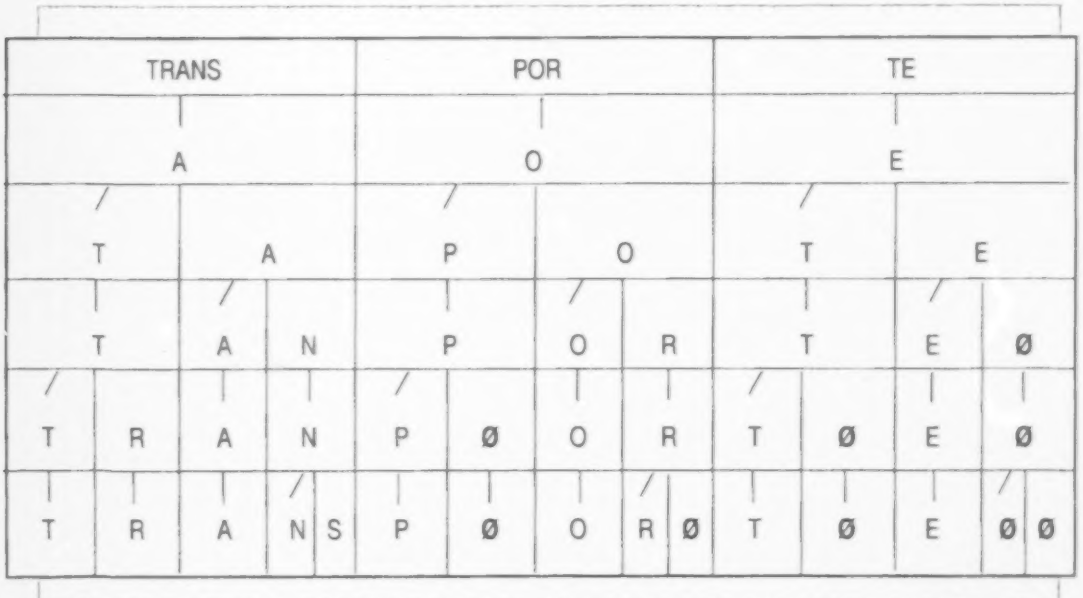
	T	R	A	N	S	P	O	R	T	E
Hipótesis silábica			A				O			E
Hipótesis silábico-alfabética	T	?	A	?	?	?	O	?	?	E
Hipótesis alfabética inicial	T	?	A	?	?	P	O	?	T	E
Hipótesis alfabética media	T	?	A	N	?	P	O	R	T	E

comparamos ambas escrituras notaremos que juntas reponen la mayoría de los fonemas de la palabra "manteca". Si la garantía de una escritura de "palabras sin omitir letras" fuera sólo "la capacidad para identificar todos los fonemas" en la oralidad, no se puede entender la razón de estas escrituras. Como queda evidenciado, esta niña puede discriminar la composición sonora de la palabra en cuestión y tiene la "habilidad para relacionar cada fonema a la letra", pero es su conceptualización acerca de la constitución de la sílaba la que condiciona su producción escrita.

De este modo, no hay forma de justificar los hiatos u omisiones (?) que en este proceso de fonetización se producen si lo entendemos como lineal y actuando sobre la totalidad de la palabra en forma consecutiva. Quizás no con tanta claridad en el caso de TRANSPORTE, pero sí en otras escrituras como MACO por marco, TEN por tren, LA por al, etc., el nivel alfabético inicial es confundido con un nivel alfabético con "ciertos errores ortográficos". La superación de este nivel, íntimamente ligada a la hipótesis respecto de la constitución de la sílaba (CV), queda sujeta al rol que la instrucción cumpla en el proceso de enseñanza aprendizaje. Si no se expone al niño a la escritura de palabras de realizaciones silábicas más complejas no se podrán evaluar adecuadamente sus producciones. Es muy difícil, sino imposible, explicar, pensando en una dinámica de esta naturaleza, la lógica de reposición de los segmentos constitutivos de la palabra. Los signos de interrogación, en este esquema, no representan el reconocimiento de los espacios funcionales correspondientes, sino el interrogante acerca de la falta de reposición del elemento en cuestión, en cada nivel, atendiendo al proceso de fonetización ya iniciado. De este modo, el docente que no puede seguir a su alumno entendiendo su desarrollo cognitivo, lejos estará de poder guiarlo ni de diagnosticar sus aciertos y dificultades. El maestro que, desde su teoría, queda esperando que, mágica y arbitrariamente, las letras vayan poblando los cuadernos para constituir primero palabras, luego oraciones y por último textos, no cuenta con las herramientas necesarias para "andamiar" (Bruner, 1980) a sus alumnos en el camino de la alfabetización. Si se confunde el nivel alfabético inicial con el alfabético, difícilmente se favorezca la construcción de un nivel alfabético medio (TRANPORTE). Adoptando este criterio, tal vez, tampoco, se advierta que los alumnos culminan, muchas veces, la EGB sin haber logrado un auténtico nivel alfabético de escritura.

b) Proceso de fonetización ramificado que toma como unidad eje a la sílaba:

GRÁFICO N° 2
T R A N S P O R T E



Como podemos observar en este gráfico se evidencia con claridad una lógica de construcción de la escritura que toma la sílaba como eje de proyección de las hipótesis de cantidad, variedad y posición. La reposición de los segmentos constitutivos de la palabra pierde su carácter de caótica para tornarse sistemática. De esta manera se ponen en evidencia las estrategias cognitivas puestas en juego, estrategias que fundamentalmente no se alejan de estructuras cognitivas ya descriptas como la lógica de oposiciones binarias de Jakobson o el esquema de X Barra de Chomsky. La posibilidad de asociar las hipótesis de construcción de la escritura con cuestiones más generales del proceso de adquisición del lenguaje nos permite superar el plano de lo meramente pedagógico para centrarnos en la problemática global del conocimiento y del funcionamiento de la mente. Esta cuestión que hoy abordamos podría echar luz, también, sobre la clínica psicológica, neurológica y fonoaudiológica, permitiendo la revisión crítica de la clasificación, características y orígenes de ciertas patologías vinculadas con el lenguaje, la lectura y la escritura.

Si intentamos interpretar el esquema arbóreo que ofrecemos podremos aproximar las siguientes observaciones. Partiendo de las tres sílabas constitutivas de la palabra TRANSPORTE y en un intento de lograr una correspondencia entre oralidad y escritura, mediante los mecanismos ampliamente descriptos por Vernon Carter (1991), se arriba a un nivel silábico de escritura con la representación de una grafía por cada sílaba: AOE (las vocales correspondientes, en este caso). La reposición del núcleo silábico, único elemento imprescindible en español para la constitución de la sílaba, permite su fundación en la escritura. Es interesante ver cómo este reconocimiento de la jerarquización interna de los componentes rige, en todo momento, la lógica opositiva de su reposición.

La diferencia fundamental entre nuestra propuesta y los postulados psicogenéticos (y vamos a ser redundantes) radica en sostener que, en el proceso de fonetización que la construcción de la escritura alfabética implica, la sílaba no pierde en ningún momento su rol de unidad eje. Así, la reposición de los segmentos constitutivos de la palabra se da respondiendo a los lineamientos de una lógica claramente explicable. Si bien la sílaba, en cuanto tal, en una primera instancia queda representada por la presencia de un elemento (generalmente el núcleo), por una necesidad de definición opositiva de éste (noción de valor) y por la proyección en el seno de la sílaba de la hipótesis de cantidad (toda escritura debe tener más de una grafía), la hipótesis silábica que rige este nivel entra en crisis dando lugar, primero, a un nivel silábico-alfabético (TAOE, por ejemplo) en el que, tomando como eje del conflicto a la primera sílaba, se repone el primer segmento del ataque (T). Partiendo de la conceptualización de que la sílaba debe estar constituida por más de un elemento, no se repone cualquier segmento, sino que se recurre a una lógica opositiva binaria que obliga a la reposición del segmento representativo del ataque (el primero) que permite la definición opositiva de la rima como tal (identificada con su núcleo). Quedan, así, representados los constituyentes inmediatos de la sílaba: el ataque (T) y la rima (A). La estrategia cognitiva de construcción se manifiesta con claridad. A la hora de intentar una correspondencia entre oralidad y escritura, el individuo, poniendo en juego su competencia lingüística y el grado de reflexión metalingüística alcanzado y guiado por sus hipótesis de cantidad y variedad, identifica la estructura general de la palabra atendiendo a su número de sílabas y toma este conocimiento como eje de su representación gráfica. Para dar cuenta de la sílaba, entendida como una unidad sonora, utiliza un solo elemento que, generalmente, representa el nivel mayor de sonoridad de todos los segmentos que la constituyen (el núcleo). Para dar lugar al siguiente paso de la fonetización y atendiendo a las hipótesis de cantidad, variedad y posición ya señaladas, da cuenta de la estructura binaria básica no con la reposición de cualquier segmento, sino el primordial del ataque (consonante en posición inicial). Sabiendo que si hay sílaba hay núcleo y que si hay rima se presupone el espacio funcional del ataque, y que si el ataque posee una realización fónica concreta (en español no es obligatoria) se define, como mínimo, por la presencia de su primer elemento, el individuo en su proceso de construcción de la escritura va reponiendo cada uno de estos elemento atendiendo a un ordenamiento jerárquico y opositivo. Una vez construida esta conceptualización de la sílaba (CV respondiendo a las hipótesis de cantidad, variedad y posición) esta noción se generaliza y se proyecta en las demás sílabas

dando por resultado un nivel alfabético inicial (CVCVCV: TAPOTE). En este nivel, que implica una única estructura silábica, pueden advertirse "errores" de agregados (CANALA por canal) y/o transposiciones (en los casos de sílabas inversas: VC, NE por en).

El proceso de "fonetización" continúa con la proyección, en el seno de la rima, de la hipótesis de cantidad dando lugar a una nueva oposición binaria. Surge así la posibilidad de la reposición de otro segmento que vendrá aquí a representar a la coda. Como ya hemos señalado lo que se repone es el espacio funcional correspondiente, independientemente de que aparezca o no saturado en la palabra en cuestión. Queda así constituida una sílaba de tres segmentos (TAN) representativos del ataque (T) y la rima (A, núcleo; N, coda). La generalización de esta hipótesis puede llevar al niño a intentar saturar todos los espacios funcionales manifestando producciones como: TANPORTES o TANPORTEL. El carácter no evolutivo ni excluyente de las hipótesis que presentamos se observa con claridad cuando el individuo, luego de reponer mentalmente el espacio funcional de la coda y respondiendo, desde la lectura, a la exigencia de la estructuración CV de la sílaba, produce agregados que derivarían en escrituras como TANAPOROTE. La concepción de la sílaba como CV que resulta de una adquisición relativamente temprana es, por numerosos motivos, muy recurrente. A ella se retorna, inclusive con facilidad, en los casos de "errores" de distracción y/o por cansancio aún en las escrituras de adultos altamente alfabetizados. Este mecanismo es muy frecuente en la lectura cuando los niños van reponiendo vocales entre las consonantes.

Un procedimiento similar tiene lugar en el ataque para la reposición del espacio funcional correspondiente al segundo segmento posible (siempre una consonante líquida, en español). La generalización de esta hipótesis puede provocar escrituras como TRANPRORTREL[6]. Si a su vez, simultáneamente, o por efecto de la relectura, se pone en juego, nuevamente, la necesidad de constituir sílabas del tipo CV, los resultados se complejizan aún más. Muchas veces, este tipo de producciones, como ya hemos señalado, son entendidas por los docentes como un "retroceso" a un nivel presilábico de escritura y no como una estrategia cognitiva en el camino hacia el nivel alfabético. Este es el nivel que hemos llamado **alfabético medio** ya que si bien el proceso de fonetización se muestra sumamente avanzado, aún no se han repuesto todos los espacios funcionales posibles (segundo segmento de la coda, por ejemplo) ni, en muchos casos, se ha instaurado la concepción de la coexistencia de diferentes realizaciones silábicas. Cuando hablamos de "diferentes realizaciones silábicas" pensamos en sílabas que respondiendo a un mismo esquema estructural pueden no saturar todos sus espacios funcionales.

El nivel alfabético de escritura se alcanzaría con la proyección en el seno de la coda de la hipótesis de cantidad (nueva oposición binaria) habilitándose así todos los espacios funcionales, el abandono de la exigencia exclusiva de sílabas del tipo CV y la comprensión de la posibilidad de realizaciones diferenciales de las sílabas constitutivas de cada palabra.

En lo que respecta al rol de las conceptualizaciones en torno a la estructura de la sílaba en el plano de la lectura, surge, como un aporte interesante, el trabajo de Marilyn Jager Adams (1999). Esta autora parte, para su abordaje, de concepciones estrechamente vinculadas con nuestros postulados que la llevan a sostener que la conciencia silábica es relativamente temprana y que la habilidad para detectar o segmentar sílabas en el habla está en íntima relación con el proceso de adquisición de la lectura. De esta manera, se pone en evidencia que la capacidad para manipular y aislar sílabas es un mediador esencial de la habilidad de los niños para su aproximación a la lectura.

Las pruebas presentadas por Jager Adams (1999) tienden a demostrar que la naturaleza de los "errores" de lectura que los niños cometen (simplificación de grupos consonánticos, transposición de segmentos y agregado de vocales entre dos consonantes) se vincula con la idea de que es la complejidad del ataque la causa de la dificultad. Desde nuestra mirada es la hipótesis de una realización silábica CV la que condiciona la lectura de los niños, interfiriendo en la posibilidad de una reposición completa, consecutiva y lineal de los segmentos del significante en cuestión (y no sólo en el caso del ataque). No profundizaremos aquí los aspectos vinculados con el rol de la sílaba en el proceso de construcción de la lectura, que si bien está en relación con el de la escritura, no resulta reversible. De

cualquier modo creemos que queda claro que los procesos de adquisición de la escritura y la lectura no se reducen a una cuestión de "fonetización" directa y "natural" ni finalizan con el logro de lo que hasta ahora se ha considerado como "nivel alfabético" (y que nosotros llamamos **alfabético inicial**). Pensar que el conocimiento lingüístico y la reflexión metalingüística son una misma cosa y confundir los "rasgos ortográficos específicos de la escritura" (Ferreiro, en Goodman, 1991:32) con producciones resultantes de la puesta en funcionamiento de diferentes hipótesis cognitivas respecto de la constitución interna de la sílaba reporta una gravedad suprema. Esto de ningún modo significa que, por tratarse de "errores constructivos", debamos sentarnos a esperar a que el niño los supere. Por el contrario, un buen diagnóstico y una adecuada teoría deberán orientar la instrucción (Vigotsky, 1993) para el desarrollo de las actividades metacognitivas (Gombert, 1990, 1992; Alegría, 1980) que lectura y escritura exigen y promueven.

Notas

1. En este punto debemos aclarar que partiendo de una concepción modular de la mente (Fodor, 1983) sostenemos la no reversibilidad de los procesos de adquisición, no sólo de la oralidad y la escritura, sino de la lectura y la escritura (Hachén, 1998).

2. Si tomamos como parámetro los postulados de la fonología generativa podemos decir que la sílaba se estructura de la siguiente manera: ataque/rima (núcleo/coda). En tal sentido y atendiendo a la crítica realizada por Harris (1983) a la propuesta de Saporta y Contreras (1962) adoptamos aquí una postura intermedia, ya que si bien retomamos la diferenciación entre núcleo y coda, los presentamos como constituyentes de una unidad mayor: la rima. De esta manera mantenemos la estructura binaria (ataque y rima) de la sílaba. Ataque y rima son, por lo tanto, los constituyentes inmediatos de la sílaba. El ataque es opcional, y en español, puede contar con dos segmentos (obstruyente + líquida - /l/ o /r/) mientras que la rima es obligatoria. Este constituyente obligatorio que está formado por el núcleo (siempre vocal, en español) y la coda, puede contener un máximo de tres segmentos. Si tomamos, por ejemplo, la sílaba TRANS, hallamos que: TR constituyen el ataque y ANS la rima (A es el núcleo y NS, la coda).

3. "...Un sistema de rasgos distintivos basado en relaciones de implicación mutua entre ambos términos de cada oposición binaria es el código óptimo, por lo que resulta insostenible el supuesto de que los hablantes recurran para sus operaciones de codificación y decodificación a un conjunto de criterios diferenciales más complicado y menos económico" (Jakobson, 1974:88).

   "...El código fonemático se adquiere en los primeros años de la infancia y la psicología muestra que, en la mente del niño, el par es anterior a los objetos aislados. La oposición binaria es la primera operación lógica que realiza un niño." (Jakobson, 1974:88)

4. Como veremos más adelante el orden de reposición del segundo segmento del ataque, en relación con la coda, puede depender de sus características fonológicas específicas.

5. El ataque en español responde a la siguiente regla: "Constrúyase un árbol de ramificación, como máximo, binaria para la categoría A(taque) cuyas ramas dominen segmentos [+ consonántico] que no sean adyacentes en la escala universal de sonoridad" (Harris, 1983:27).

   "La escala universal de sonoridad establece que en el caso no marcado el orden de izquierda a derecha de los segmentos [+ consonántico] en los ataques es obstruyente - nasal - líquida" (Harris, 1983:37).

   De este modo se entiende que sólo los grupos de obstruyente + líquida constituyan ataques bisegmentales bien formados en español.

6. En este caso y, debido a las características fonológicas de /r/ por las cuales es percibida frecuentemente como con un valor silábico, puede darse que su reposición se produzca antes que la de la N de la coda.

Referencias bibliográficas

Alegría, J. (1980) "Por un enfoque psicolingüístico de la lectura y sus dificultades." **Infancia y Aprendizaje**, Nº 29.

Bruner, J. y otros (1980) **Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo.** Madrid, Pablo del Río (orig. 1957).

Contreras, H. y C. Llao (1982) **Aproximación a la fonología generativa: principios teóricos y problemas.** Barcelona, Anagrama.

Ferreiro, E. (1986) **Proceso de alfabetización y alfabetización en proceso**. Buenos Aires, CEAL.

Ferrerio, E. y A. Teberosky (1991) **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño.** Buenos Aires, Siglo XXI (orig. 1979).

Ferreiro, E. y M. Gómez Palacio (comps.) (1991) **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura.** Buenos Aires, Siglo XXI (orig. 1982).

Ferreiro, E. (1991) "Desarrollo de la alfabetización. Psicogénesis." En Goodman, Y. (1991) (comp.), **Los niños construyen su lecto-escritura.** Buenos Aires, Aique.

Fodor, J. (1983) **La modularidad de la mente**, Madrid, Ediciones Morata.

Gombert, J. (1990) **Le développement métalinguistique.** París, PUF.

Gombert, J. (1992) "Actividades de lectura y actividades asociadas." En AA.VV., **Psichologie cognitive de la lectura**, PUF, Paris (Traducción de Telma Piacente).

Hachén, R. (1998) "Acerca de la dicotomía lectura / escritura y de la no reversibilidad de sus respectivos procesos de adquisición." En AA.VV, **En la encrucijada del lenguaje oralidad, lectura y escritura.** Rosario, CEAL, Juglaría.

Harris, J. (1983) **La estructura silábica y el acento en español: análisis no lineal.** Massachusetts, Institute of Technology, MIT Press.

Jager Adams, Marilyn (1999) **Beginning to read.** Massachusetts, Institute of Technology, MIT Press (orig. 1990).

Jakobson, R. (1984) **Ensayos de lingüística general.** Barcelona, Ariel.

Jakobson, R. (1974) **Fundamentos del lenguaje.** Madrid, Ayuso (orig. 1956).

Kaufman, A.M. (1992) **Leer y escribir. Un enfoque constructivista de la enseñanza y del aprendizaje** (Entrevista realizada por Emilia Merega). Buenos Aires, Santillana.

Rivero, S. (1996) "El conocimiento fonológico de la escritura." En AA.VV, **Adquisición de la escritura**. Rosario, CEAL, UNR.

Saporta, S. y H. Contreras (1962) **A phonological grammar of Spanish**. Seattle, Washington, University of Washington Press.

Vernon Carter, S. (1991) **El proceso de construcción de la correspondencia sonora en la escritura (en la transición entre los períodos presilábicos y el silábico)**. México, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (orig. 1986).

Vigotsky, L. (1993) **Pensamiento y lenguaje**. Buenos Aires, Fausto (orig. 1934).

Zorzi, J. (2001) **Una secuencia de apropiación de la ortografía del portugués**. Brasil, CEFAC, Centro de Especialização em Fonoaudiología Clínica.

Este artículo fue recibido en julio de 2001 y aceptado definitivamente para su publicación en LECTURA Y VIDA *en abril de 2002.*

VIOLETA ROMO DE MUÑOZ

Interpretaciones infantiles de los textos

Un desafío y una clave para la enseñanza

La autora es profesora en el Postgrado de Lectura y Escritura, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela.

Introducción

Este artículo hace especial referencia a las interpretaciones de los textos intentadas por los niños y a como éstas contribuyeron a generar cambios en la lectura del resto del grupo participante. Forma parte de una investigación más amplia sobre lectura con alumnos de la primera y segunda etapas de educación básica[1]. Dicha investigación tenía por objeto central estudiar los cambios que se iban gestando en los niños a medida que participaban en situaciones de lectura interesantes para ellos. Con este objetivo se diseñó un programa de lectura de textos sobre fauna y flora de Venezuela.

La investigación se realizó, además, como un intento por construir una forma más coherente de dar acceso a la lectura a los niños de los primeros niveles. La práctica escolar presente en la mayoría de las escuelas resultaba incongruente con la idea de lectura como acto de len-

guaje y con la idea de aprendiz como sujeto que piensa y actúa[2]. El propósito era conocer hasta qué punto una práctica interesante en lectura haría que los niños, que ya venían atendiendo casi exclusivamente a la pronunciación, reconstruyeran[3] su forma de acercarse a los textos.

La investigación se inició en noviembre del año escolar 1996-1997 con los niños y los docentes de segundo y tercer grado, 28 y 37 niños respectivamente, en edades comprendidas entre los 6 y los 9 años y se prolongó hasta finalizar el año escolar 1997-1998, cuando ellos cursaban tercer y cuarto grado. Las lecturas se llevaban a cabo en sesiones de tres horas una vez por semana. El análisis de los resultados es eminentemente cualitativo. El presente artículo hace referencia al trabajo del primer período, noviembre de 1996 a octubre de 1997.

Los materiales escritos empleados en esta experiencia eran textos expositivos, en su gran mayoría, del libro **Ciencia para niños**.[4] Son lecturas amenas, cortas, de no más de media carilla, y van acompañadas por una fotografía o por una ilustración del animal, planta u objeto tema del escrito.

En este artículo me referiré, principalmente, a las interpretaciones de los textos producidas por algunos niños y a cómo dichas elaboraciones desafiaban las concepciones acerca del acto de lectura y acerca del texto manejadas por el resto del grupo. A medida que presente las respuestas de los niños iré señalando brevemente mi intervención a fin de hacer más clara la participación de ellos.

La experiencia consistía en leer y compartir con los niños y los docentes acerca de los temas haciéndoles sentirse lectores y observar cómo los niños iban enfrentando la lectura. Con la dinámica propuesta se buscaba desafiarlos a construir una nueva forma de acercarse a los textos. Los alumnos, en su gran mayoría, no estaban interesados en leer y su actividad frente al texto se limitaba casi exclusivamente al descifrado. En esta experiencia interesaba conocer cuáles comportamientos iban apareciendo, de qué recursos se valían los niños para enfrentar la lectura, cuáles estrategias iban construyendo. Se intentaba conocer, además, sus concepciones acerca del acto mismo de leer y el cambio que se iba operando en éstas a medida que los niños participaban en la experiencia.

Leíamos todos un mismo tema y luego compartíamos acerca de lo que cada uno pensaba, sentía o quería comunicar sobre la lectura. Al inicio de cada sesión se entregaba el material a cada uno de los niños y a la docente (una hoja fotocopiada), se les leía el título y se les mostraba el texto, de manera que pudieran ver la ilustración mientras ellos recibían su ejemplar. Se les dejaba libres frente al texto al tiempo que iban siendo partícipes de los comentarios, dudas u observaciones que surgían en el grupo. Luego de intentar una conversación sobre el tema –a veces con el grupo en general, otras en pequeños grupos– se les ofrecía leerles, especialmente en los primeros momentos de la experiencia cuando la mayoría de los niños abandonaba el texto después de unos instantes y se desplazaba por el aula. En esas ocasiones les decíamos: "¿quieren que les leamos mientras ustedes siguen la lectura con los ojitos?".

Al comienzo del trabajo en la escuela (noviembre de 1996), los niños no estaban interesados en leer; tomaban el texto como una hoja de papel con letras y dibujo, la gran mayoría de los niños estaban más preocupados por las obligaciones escolares inmediatamente próximas que por la lectura. En esos primeros momentos de la experiencia, al finalizar la actividad muchos de los textos quedaban esparcidos por el piso.

Tanto los alumnos de segundo grado como aquellos de tercero, en su gran mayoría, silabeaban desde la primera palabra, muchos obviaban el título y no volvían a él durante su *lectura*, miraban la ilustración como un acto separado del anterior. Se detenían por cualquier ruido, movimiento o conversación que se suscitase dentro o fuera del aula, reiniciando el silabeo en cualquier palabra o parte de palabra e incluso en cualquier párrafo. Muchos de los niños dejaban el texto después de las primeras líneas, otros se esforzaban por descifrar; estos últimos pronunciaban en voz baja como si repitieran un rezo, miraban de vez en cuando hacia los lados y volvían al texto descifrando palabras sin importar cuáles. Luego de unos instantes, abandonaban su intento y buscaban lápices o juguetes con qué entretenerse. La lectura consistía, para la gran mayoría, en pronunciar las palabras.

Como se dijo anteriormente, al finalizar la *lectura*, o cuando los niños manifestaban haber terminado, se les invitaba a conversar acerca

del tema, a veces en pequeños grupos. En las oportunidades en que los comentarios eran muy escasos o no surgían espontáneamente o en aquellas ocasiones en las que muchos niños ya habían abandonado la lectura, hecho muy frecuente al inicio de la experiencia, se comentaba sobre algún aspecto del texto que pudiera resultar interesante para ellos, como estrategia para interesarlos en leer. Les decíamos[5]:

> "nos llamó mucho la atención lo que se dice en este texto en relación con... ¿a ustedes qué les pareció? o
>
> "un niño que leyó este texto hizo el siguiente comentario... ¿qué opinan ustedes sobre eso?".

Muchas veces en estos primeros momentos leíamos el texto en pequeños grupos o con algún niño en particular.

La dinámica desarrollada enfrentaba a los niños al desafío de construir un nuevo sentido para la actividad de *leer*, una nueva forma de acercarse a los textos que les permitiera participar en la conversación con los demás. El hecho de que no se prestara atención a la forma en que *hacían su lectura*, podían leer como quisieran o pudieran, les hizo darse cuenta de que la pronunciación no era un asunto relevante en esta experiencia; lo que importaba era tener ideas para el texto. Al principio esto les llevó a inventar en forma azarosa introduciendo información que no tenía relación con el tema leído; sin embargo, las conversaciones en grupo sobre los temas les mostró que el texto imponía ciertos límites a la invención.

En las primeras lecturas se dejaba que los niños respondieran sin hacer cuestión de sus interpretaciones. Muchas de sus respuestas eran fruto de lo que podían inventar con base en la ilustración o en alguna palabra escuchada o descifrada o en la lectura del título hecha al grupo al inicio de la actividad. A medida que fueron sintiéndose más seguros como lectores y entusiasmados con la lectura nuestros comentarios intentaban señalar las contradicciones que surgían entre las respuestas dadas por diferentes niños, o entre sus respuestas y lo que nosotras habíamos comprendido. Esto hacía surgir la necesidad de ponerse de acuerdo acerca de un determinado aspecto del texto en particular, de exigir justificación de las opiniones, de repensar las respuestas, de buscar nuevas pistas y, por consiguiente, de volver al texto.

Los cambios en la manera de acercarse a la lectura fueron dándose paulatinamente y en forma diferenciada en los dos grupos; en algunos niños los cambios se dieron lentamente a diferencia de otros cuyos comportamientos originales e imprevistos sorprendían a la maestra y a sus compañeros (la experiencia particular de dichos niños con los textos les hacía responder en forma diferente). En un momento dado, por lo tanto, podía observarse gran diversidad de respuestas. Aquí haremos referencia a las respuestas que generaron mayores desafíos y a las reacciones del grupo con relación a las primeras.

En la oportunidad en que leíamos **Las estrellas de mar usan sus brazos como abrelatas** (enero de 1997), les comentamos que nos había sorprendido la manera en que estos moluscos se alimentaban; les preguntamos qué opinaban ellos. Un grupo importante de niños había pensado que el texto hacía referencia a los astros, a pesar del título y de la ilustración; la gran mayoría había abandonado la lectura después de las primeras dos o tres líneas. Frente a nuestra pregunta algunos movían la cabeza negativamente, otros sólo nos miraban perplejos; les dijimos entonces que el texto podría informarles e incluso les precisamos el lugar, como una manera de evitar que nuevamente abandonaran la lectura al no encontrar respuesta.

El enunciado en cuestión decía: *"las estrellas de mar se alimentan por un método específico"* e inmediatamente después la autora explicaba cuál era dicho método. Los niños, a pesar de que todos aseguraron haber terminado la lectura, no aprovecharon la explicación dada por la autora, sino que contestaron descifrando, sin pensar, las tres o cuatro palabras más inmediatas al lugar indicado por nosotras: "por un método específico". Esta respuesta la dieron en coro y con gran satisfacción y la fueron repitiendo con entusiasmo, sin preocuparse por entender dicho texto ni porque su respuesta fuera un enunciado vacío de significado para ellos. Al preguntarles qué podría significar dicha frase sólo levantaban sus hombros y sonreían. Al parecer los niños no buscaban entender, leer parecía significar pronunciar las palabras escritas y para hacer referencia al texto bastaba, entonces, con repetir parte de él.

Al poco tiempo de haber comenzado la experiencia (enero) los niños, en especial los de segundo grado, realizaban rápidamente su *lec-*

tura y pedían trabajar en grupo. Compartían lápices pero no compartían acerca de la ilustración, ni del color a emplear para ella. Con excepción de dos o tres niños, el resto del grupo hablaba, pero sin escucharse, sus comentarios no hacían referencia a la lectura; cuando les pedíamos su opinión la mayoría nos miraba sonriente y seguía coloreando; quienes respondían lo hacían refiriéndose a hechos que no estaban tratados en el texto pero que ellos introducían en su interpretación; al pedirles que nos señalaran dónde habían encontrado esa información nos miraban sorprendidos como no entendiendo la razón de tal pregunta.

Según Piaget (1981), en estas edades, los niños manejan aún un pensamiento egocéntrico que podría explicar la ausencia de comentarios espontáneos, ellos piensan para sí, el considerar su punto de vista como único posible hace innecesario exteriorizarlo

> "...trabajando en una misma habitación o sentados a una misma mesa hablan cada uno para sí, y sin embargo, creen que se escuchan y se comprenden unos a otros, siendo así que ese monólogo colectivo consiste más bien en excitarse mutuamente a la acción que en intercambiar pensamientos reales" (1981:16).

Este mismo egocentrismo parecería justificar, también, la sorpresa de los niños frente a nuestro requerimiento de ubicar su respuesta o explicarla; según Piaget en esas edades (7, 8 años) no hay aún una clara delimitación entre la realidad, en este caso la lectura, y el contenido de su pensamiento.

La actividad de colorear la ilustración producía gran entusiasmo entre los niños, llegó en un momento a constituirse en una actividad mucho más interesante que leer. Pedían agruparse para *pintar*, aun cuando la gran mayoría no había terminado su lectura. Sin embargo el coloreado propició también el surgimiento de dudas respecto de lo que venían haciendo frente al texto.

En el mes de febrero (a tres meses de iniciada la experiencia), la gran mayoría de los niños empleaba el color sin criterio propio, pintaban la figura sin tomar como referencia el texto ni su propio conocimiento del tema; cuando les preguntábamos por qué razón habían escogido ese color encogían sus hombros y se sonreían. Sin embargo, la observación de las ilustraciones de aquellos que habían seguido las sugerencias del texto respecto del color y el escuchar los comentarios de algunos niños en relación con ellas hizo que la actividad de colorear se tornara inesperadamente desafiante para el resto del grupo. Si bien la dinámica propiciaba el surgimiento de circunstancias desafiantes para el grupo eran también los niños quienes, con sus respuestas, retaban a sus compañeros a revisar lo que hacían frente a los textos.

El texto comenzaba a ser interpretado como algo vinculado a las ideas. Los niños que habían descubierto que el texto ilustraba acerca del color y las características del animal u objeto de la ilustración daban, sin proponérselo, pistas sobre la lectura a sus compañeritos. Al justificar su decisión de emplear cierto color señalaban el lugar en el que se hacía tal alusión; respondían, por ejemplo, "porque aquí dice como es... o porque en la lectura dice..." y leían señalando a la vez su propia ilustración. Quienes estaban ubicados cerca de los primeros asistían atentos a estos comentarios y volvían a sus asientos, respondiendo a su vez a la curiosidad de algún otro compañerito interesado.

Esta situación de lectura en grupo propiciaba el intercambio no sólo respecto a la ilustración, sino también con relación a otros aspectos tratados en el texto, ya que al hacer referencia al color del animal los niños más lectores mencionaban otros hechos que habían llamado su atención; esto último, de alguna manera, invitaba al resto del grupo a releer. La mayoría de los niños retomaba su texto a pesar de su perplejidad e intentaba de nuevo indagar en él.

Una de las situaciones más provocadoras en esos momentos de la experiencia y en especial para los niños más pequeños se dio durante la lectura **Cuchi Cuchi**. La apariencia de este mamífero descrita en el texto y comentada por algunos niños, su pelaje y en especial su comportamiento entusiasmó a toda el aula. Algunas niñas después de observar las ilustraciones de sus compañeritos y de escuchar sus comentarios cruzaban sus brazos imitando el gesto de acunar a un pequeño y expresaban su anhelo de tener uno de estos animalitos. Todos habían coloreado su texto muy entusiasmados sin importar cuál color usar; sin embargo, los niños más lectores no estuvieron de acuerdo con los colores empleados por sus compañeros para pintar el Cuchi Cuchi, al parecer no podía usarse cual-

quier color para un ser tan singular. Este comportamiento propició en el resto del grupo el interés por releer; se veía a los niños discutir con su hoja en la mano, señalando las líneas precisas donde se encontraba la información referida al pelaje e indicando a la vez su propia ilustración; otros observaban a los primeros y luego volvían a sus asientos, tomaban su texto entusiasmados por lo que habían imaginado a partir de los breves comentarios o sorprendidos por las respuestas de algunos de sus compañeros.

Todos estos hechos hacían que algunos niños recolorearan sus dibujos; otros, en cambio, retomaban su lectura y buscaban en su propio texto pistas para constatar la veracidad de los comentarios. Algunos, no pudiendo encontrar lo que les interesaba, volvían a abandonar sus asientos y se acercaban nuevamente a los grupos para observar. Como el texto del Cuchi Cuchi indicaba los territorios habitados por este mamífero y uno de ellos era Venezuela, les propusimos ubicarlos en el mapa. El primer punto buscado por los niños fue Venezuela, pasaban sus manitas por la superficie del globo, y leían con mucho afán, sílaba por sílaba, reconociendo en este descifrado el nombre de Venezuela con gran emoción; trataban de encontrar en las palabras que aparecían junto a la anterior el nombre de los territorios ya conocidos por ellos a través de la lectura y de la conversación. El hecho de poder vincular las letras con algo que ya sabían, de poder descifrar las palabras conocidas a través de la lectura entusiasmaba, en especial, a los niños de segundo grado.

En la conversación sobre esta lectura los niños emplearon términos como país, continente y otros pero con significados alejados de la noción adulta; muchos entendían Venezuela, América y Mérida como unidades geográficas equivalentes. Como sostiene Piaget (1977) algunas ideas como la idea de país no son de fácil elaboración para los pequeños, es una construcción que no pueden realizar a partir del discurso adulto. Según este autor, construir estas nociones requiere haber entendido las relaciones entre el todo y las partes y, al parecer, no todos habían hecho este descubrimiento, a pesar de que estos términos son de uso cotidiano en la escuela.

Leyendo **Los canguros campeones de salto** preguntamos a los niños qué les había parecido esta lectura, aunque se les veía sonrientes e interesados en el texto, sólo surgió una que otra alusión al título pero éstas tampoco propiciaron mayor participación del grupo, salvo gestos en relación a la ilustración y movimientos afirmativos. Hicimos, entonces, referencia a la sorpresa que nos había causado la apariencia del bebé canguro, como no hubo respuesta a nuestro comentario les leímos las líneas en cuestión. Dicho párrafo decía lo siguiente:

> *"El nene canguro cuando nace no es más grande que nuestro dedo meñique, es transparente, tiene los ojos cerrados y una cola diminuta."*

Esto les pareció asombroso; se acercaban a mi hoja y trataban de leer todos en ella, como si mi texto fuese diferente al suyo y escondiera algún hecho misterioso. Les sugerimos entonces que buscasen aquello en su hoja, indicándoles en el texto el comienzo del enunciado. Entusiasmados comparaban el inicio de las líneas de sus textos con las de los nuestros, hasta que lograban ubicar el enunciado ya comentado; a medida en que lo hacían, lo leían en voz alta y se miraban un tanto sorprendidos. Después de este hecho, muchos volvieron entusiasmados a sus asientos para retomar la lectura. Como puede apreciarse no fue fácil para los niños concretar la nueva idea de lectura.

En uno de los párrafos la autora hacía referencia a la capacidad de estos mamíferos para cubrir grandes extensiones de un solo salto; en momentos de peligro los canguros pueden abarcar, según el texto, hasta catorce metros de largo y tres de altura en un solo salto. Esta idea comentada por algunos de los niños llevó a otros a anticipar que los canguros podrían cubrir toda la escuela de un salto, uno de ellos aseguraba que podrían abarcar toda la cuadra de un salto. Cuarenta metros, que era el largo de la fachada del plantel, no es una medida fácil de concebir para un niño en esas edades. Llama la atención la interpretación que hacen de la longitud, mucho más cuanto que algunos, en especial los alumnos de tercer grado, ya manejaban en su discurso algunas de estas unidades.

Otras de las situaciones desafiantes fueron las suscitadas por los niños que modificaban la ilustración del texto, respuesta un tanto inesperada para el resto del grupo. Algunos alumnos incorporaban espontáneamente al dibujo otros aspectos tratados en el material. La primera de estas situaciones tuvo lugar durante la lectura del texto **Hasta los tiburones necesitan de la**

amistad. La fotografía que acompañaba este tema sólo representaba un tiburón, sin embargo, un grupo dibujó junto al tiburón un pequeño pez azul a quien la autora describía como compañero inseparable del escualo. Al percatarse de este nuevo personaje en los dibujos de algunos de sus compañeros, los niños quedaron sorprendidos; miraban curiosos aquellos textos, después de un momento volvían a sus asientos y retomaban la lectura con cierta incredulidad pero entusiasmados con la nueva idea. Las justificaciones dadas en respuesta a la curiosidad de sus compañeros por los niños autores de estas modificaciones y la relectura espontánea intentada por el resto, así mismo la conversación en grupo sobre lo ocurrido eran, nuevamente, alicientes para aquellos que aún no lograban desprenderse del descifrado. Esta situación se repitió con otros textos lo que contribuyó al avance del grupo.

La finalidad de este artículo, como se indicó al inicio, era comentar las interpretaciones o respuestas más llamativas de los niños. No se intentaba, aquí, una descripción del proceso de cambio en los niños, tema que está desarrollado en parte en un trabajo anterior. Por esta razón concluiré este análisis con la referencia a las interpretaciones dadas por estos mismos niños durante una lectura al inicio del segundo año de trabajo (octubre de 1997, año escolar 1997-1998), momento en que los alumnos de tercer grado que habían participado en la experiencia iniciaban su cuarto grado.

Habíamos leído **El árbol pajarera** con los niños de cuarto grado, quienes venían participando en la experiencia desde hacía un año. El texto en cuestión trataba de una gran jaula metálica construida alrededor de un árbol en el parque zoológico Los Chorros de Milla, lugar conocido por la mayoría de los niños de Mérida; en esta jaula vivían felices, según el autor, numerosos y variados pájaros. Con la finalidad de conocer en forma más precisa y más particularizada las interpretaciones de los niños y, aprovechando que este texto carecía de ilustración, invitamos a los alumnos a dibujar el árbol pajarera tal como lo habían imaginado al leer.

Algunos niños interpretaron la propuesta del autor como la idea de un gran árbol que tiene en una de sus ramas una pequeña jaula, la mayoría de los pájaros vuelan fuera de la jaula. Otros dibujaron una jaula alrededor de la base del tronco, los pájaros estaban libres en las ramas. Sólo tres niños del grupo dibujaron el árbol tal como se describía en el texto. Al tomar conciencia, a través de la conversación y de la observación de los dibujos de los demás, de la diversidad de comprensiones sobre el tema, la gran mayoría de los niños retomó su texto buscando argumentos que justificaran su propia interpretación. Algunos alegaban que *los hombres que construyeron la jaula no sabían que los árboles crecían,* otros argumentaban *que los hombres no los podrían detener*, uno de los niños agregó que, *el árbol podría destruir la jaula de metal.*

Podríamos pensar que muchos de estos niños, los referidos en primer término en el párrafo anterior, se dejaron llevar por su esquema anticipatorio de lo que se entiende comúnmente por jaula y no comprendieron el texto, no volvieron a él para comprobar sus anticipaciones, pero no ocurrió así. Por el contrario, tal como se comentó, la mayoría de los niños retomó su texto para comprobar su elaboración y buscar razones que permitieran justificarla.

Para entender sus interpretaciones (sus dibujos) debe mirárselas, más bien, desde la idea de lectura como acto que involucra a la persona en su totalidad. Como lo explican Bettelheim y Zelan (1983), en el acto de leer participan todos los aspectos de la personalidad del sujeto, tanto lo intelectual como lo afectivo, lo racional como lo irracional. Los dibujos de los niños y los argumentos esgrimidos por ellos para justificar los primeros muestran las soluciones dadas por los niños ante el conflicto afectivo que les causaba esa lectura. Los niños no estaban de acuerdo con encerrar a los pájaros ni al árbol en una jaula metálica ya que esto impediría su natural crecimiento y desarrollo; la decisión de enjaularlos, parecía contradictoria a la naturaleza misma de estos seres.

Las respuestas de estos niños dejan, además, en evidencia que comprendieron la idea intentada por el autor y por esa razón cambian el texto; lo cambian porque afecta su manera de sentir, dan así una salida saludable para el árbol y para los pájaros y se liberan del conflicto que esta lectura les produjo. Estos resultados son muy coincidentes con las respuestas infantiles recogidas y analizadas por los autores recién reseñados; en los ejemplos presentados en uno se sus trabajos (1983), los niños modificaban el texto toda vez que lo propuesto en él afectaba sus sentimientos o falseaba la realidad.

Algunas consideraciones finales

Los niños fueron cambiando su forma de enfrentar el texto escrito porque entendieron, a través de la experiencia, que la tarea de la lectura era otra. Al leer todos una misma lectura interesante, al sentirse desafiados por las respuestas de otros lectores (sus compañeros y la experimentadora) y por los textos mismos, al verse tomados en cuenta, en fin, al saberse considerados lectores, los niños fueron descubriendo que leer era mucho más que pronunciar palabras, era una experiencia más de la vida, una situación que se vinculaba con su propia experiencia, con su vida y con su imaginación.

La experiencia ayudó a los niños a desprenderse de comportamientos mecánicos y de concepciones acerca del acto de leer que limitaban la sana expresión de su capacidad de pensar y de sentir frente al texto. En otros términos les permitió acceder a la lectura.

La misma actividad de ponerle color a las imágenes fue haciéndose más compleja por el descubrimiento de lo que era leer. Al finalizar la experiencia ya no se puede emplear cualquier color como sucedía al inicio, el color responde a una razón, una justificación que es fruto de la lectura.

Los textos fueron elementos coadyuvantes del cambio en los niños, en especial, porque sus títulos desafiaban sus creencias. He aquí algunos ejemplos de éstos:

Los delfines que ahora nadan, andaban en cuatro patas.

La primera ave que existió era como un lagarto con alas.

Las muelas de la vaca crecen continuamente mientras vive.

Los bachacos únicos vegetarianos en el reino de las hormigas.

Los cocuyos no se queman con su luz porque es fría.

La jirafa no tiene voz.

Otros títulos como

Las nubes son agua escapada en forma de vapor de mares, lagos y ríos.

El maní esconde sus frutos como si fueran tesoros.

Los hongos se alimentan de comidas robadas.

hacen referencia a conductas humanas que aparecen, por la magia de la palabra, comunes a los animales y a las plantas.

Las interpretaciones de los niños muestran no sólo las ideas que iban construyendo para el texto escrito sino, también, ponen al descubierto sus creencias respecto del acto de leer en sí. Así mismo, sus respuestas indican o dan prueba de lo que ellos están entendiendo por texto escrito, el papel de la imagen y del título en el acto de leer, etc. Por estas razones, las interpretaciones sobre los temas leídos dadas por algunos niños desafiaban lo que otros venían pensando acerca de la actividad de leer, especialmente aquellos que continuaban aferrados a la pronunciación como principal o única estrategia; los retaban a encontrar en la lectura otros indicios, a encaminar su atención hacia otros asuntos, hacia las ideas. Las respuestas de los niños desafiaban a los adultos a dejar la estéril mecánica del descifrado y observar a sus alumnos, a escucharlos. Los retaban a presentar la lectura en forma más acorde con su esfuerzo por dar sentido a la actividad. Los obligaban, en fin, a buscar una forma de presentar la lectura más acorde con el aula como aquella instancia de búsqueda e intercambio entre aprendices sugerida por Teberosky (1982), una manera de acercarse a la lectura como a una ventana a otros mundos (Bettelheim y Zelan, 1983) .

Notas

1. **Compartiendo la lectura en la escuela**. Trabajo presentado por Violeta Romo a la Facultad de Humanidades y Educación, Universidad de Los Andes, Venezuela, como mérito para ascenso y recomendado para su publicación.
2. Entre los autores que sirvieron de apoyo para esta investigación, además de los citados, está Frank Smith cuyas obras pioneras han permitido una mejor comprensión del acto de leer y de cómo se hace un lector.
3. Es probable que la práctica de enseñanza de la lectura hubiera llevado a los niños a abandonar su idea primera de lectura como actividad ligada al significado.
4. Compilación de la columna periodística de Mara Comerlati de **El Nacional**, realizada por el Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas IVIC., 1976.
5. Estrategia para propiciar una participación más activa del niño empleada por Lerner y otros (1986) en situaciones de exploración.

Bibliografía

Bettelheim B. y K. Zelan (1982) **Aprender a leer**. Barcelona, Grijalbo.

Halliday, M.A. (1982) "El camino hacia la lectura y la escritura". Prólogo a la edición norteamericana de **El lenguaje como semiótica social.** México, Fondo de Cultura Económica.

Lerner, D. (1985) **Comprensión de la lectura, estructura cognoscitiva y afectividad.** Caracas, D.D.E, OEA.

Lerner, D. (1985) "La relatividad de la enseñanza y la relatividad de la comprensión. Un enfoque psicolingüístico." **Lectura y Vida**, Año 6, N° 4, p.10-14.

Lerner, D. (1986) **Comprensión de la lectura y expresión escrita en niños alfabetizados 1.** Caracas, D.D.E, OEA.

Muñoz, C.A. (1993) "Pauta para la elaboración o análisis de investigación." Separata de **Deambular por la Ciencia**. Mérida, Venezuela, Ediciones Facultad de Ciencias, Universidad de los Andes.

Piaget, J. (1977) **El juicio y el razonamiento en el niño. Estudio sobre la lógica del niño (II)** (3ª ed.). Buenos Aires, Editorial Guadalupe. (Ed. orig. 1967.)

Piaget, J. (1981) **La representación del mundo en el niño** (5ª ed.). Barcelona, España, Ediciones Morata. (Ed. orig. 1923.)

Piaget, J. y B. Inhelder (1982) **Psicología del niño** (L. Hernández, trad.) Barcelona, España, Ediciones Morata.

Smith, F. (1973) **Psycholinguistics and Reading.** New York, Holt Rinehart and Winston.

Smith, F. (1977) "Making Sense of Reading and the Reading Instruction." **Harvard Educational Review**.

Smith, F. (1990) **Para darle sentido a la lectura.** Madrid, Visor. (Ed. orig. 1978.)

Teberosky, A. (1982) "Construcción de la lectura a través de la interacción grupal." En E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (comps.) (1982), **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura.** México, Siglo XXI Editores.

Este artículo fue recibido en LECTURA Y VIDA *en noviembre de 2000; se le solicitaron modificaciones en enero de 2002; la versión final fue recibida nuevamente en el mes de febrero y aceptada definitivamente para su publicación en abril de 2002.*

TEXTOS EN CONTEXTO

5

La literatura en la escuela

Próxima aparición

PEDIDOS A:

Asociación Internacional de Lectura - Lavalle 2116, 8° B

C1051ABH Buenos Aires, Argentina

Telefax: (011) 4953-3211 - Fax: (011) 4951-7508 - E-mail: lecturayvida@ira.org.ar

MARIA CAROLINA KUSSAMA PELLEGRINI
ACÁCIA APARECIDA ANGELI DOS SANTOS
FERMINO FERNANDES SISTO

Evaluación de las actitudes de lectura en universitarios

Kussama Pellegrini es Magister en Educación por la Universidad São Francisco, Profesora de Psicología Escolar en el Curso de Psicología de la Universidad São Francisco, San Pablo, Brasil. Angeli dos Santos es Doctora en Psicología Escolar de la Universidad de São Paulo y Profesora de Psicología en el Programa de Maestría en Psicología de la Universidad São Francisco. Fernandes Sisto es Doctor por la Universidad Complutense de Madrid y Profesor en el Programa de Maestría en Psicología de la Universidad São Francisco.

Introducción

Pese a la importancia de los aspectos cognitivos de la lectura, que abarcan desde la adquisición de mecanismos básicos de decodificación fonema-grafema hasta la reconstrucción, comprensión, extracción y asimilación de informaciones provenientes de los diversos tipos de texto, y su utilización para una amplia gama de propósitos, no se puede negar la relevancia del aspecto afectivo en el proceso tanto de adquisición como de uso de la lectura. Aunque no sea muy destacado en las prácticas educacionales, el aspecto afectivo ha adquirido una importancia equivalente al cognitivo y, en consecuencia, diversos modelos psicológicos han tomado en cuenta factores afectivos, fundamentalmente, para explicar la actitud hacia la lectura.

El modelo de lectura de Mathewson (1985) considera que la actitud está compuesta por sentimientos, disposiciones y creencias en relación con la lectura. Factores externos e internos condicionan la intención de leer, que puede ser afectada por *conceptos fundamentales* tales como objetivos, autoestima y valores personales del individuo y por la *comunicación persuasiva*, en el caso de que el material de lectura y sus informaciones sean atractivos. Las experiencias permiten la reconstrucción de ideas y proporcionan una retroalimentación en relación con el aspecto cognitivo y afectivo.

La propuesta de Ruddel y Speaker (1985) destaca la importancia del control metacognitivo de las expectativas del lector y sus efectos en el estado afectivo. Los autores sostienen que en la lectura se produce la interacción de cuatro componentes:

- el *contexto inmediato*: características del texto, del lector y del escritor;
- la *utilización* y el *control del conocimiento*: la representación o el significado del texto para el lector. Se relacionan los aspectos afectivo, cognitivo y metacognitivo con un objetivo y una expectativa acerca del contenido del texto;
- el *conocimiento del lector*: su habilidad de decodificación, su dominio del lenguaje y su conocimiento general; y
- el *producto de la lectura*: variedad de cambios cognitivos, metacognitivos y afectivos que pueden ocurrir.

Para aclarar cómo ocurre el proceso de adquisición de las actitudes, Fishbein y Ajzen (1975) propusieron un modelo general de la actitud, considerando la evaluación afectiva, el sistema de creencias del individuo y las intenciones de la conducta. Explicaron la adquisición de las actitudes y su influencia en la conducta como una relación causal entre ellas, de tal modo que el sistema de creencias del sujeto sobre un objeto influye sobre su actitud, y ésta, a su vez, retroalimenta las creencias. La conducta ofrece retroalimentación a la estructura de las creencias del individuo, fortaleciéndolas o modificándolas, lo que podrá producir asimismo cambios en la actitud. Para los autores hay *creencias descriptivas*, producto de observaciones directas y personales; *creencias inferenciales*, formadas a partir de creencias ya existentes; y *creencias informativas*, adquiridas con personas significativas para el individuo.

En su análisis del modelo de Fishbein y Ajzen, Liska (1984) manifiesta su desacuerdo con los siguientes aspectos: que las intenciones sean suficientes para explicar las conductas que necesitan la presencia de habilidades e interacción social; que la conducta influya directamente en las creencias del individuo; y que las actitudes estén directamente relacionadas con las intenciones de conducta. Sugiere que el contexto social del individuo, denominado estructura social, determinaría las intenciones de conducta que, junto con las actitudes y las normas subjetivas, influirían en la conducta. Propone la existencia de dos tipos de creencias: las *creencias sobre las consecuencias de la conducta*, que se hacen más importantes por la evaluación personal del individuo; y las *creencias sobre las expectativas sociales* que se hacen más importantes por la motivación del individuo para ajustarse a ellas. Esas creencias se influyen recíprocamente y ambas son determinadas por el contexto social del individuo, que afecta las actitudes y las normas subjetivas. Al mismo tiempo, afirma que además de las creencias, el desarrollo de la actitud frente a la lectura es afectado directamente por el acto de leer, poniendo de relieve la importancia de las experiencias de lectura.

Ahora bien, con la preocupación de encontrar un modelo que pudiera explicar la adquisición de las actitudes en relación con la lectura, McKenna (1994), tras un análisis cuidadoso de los modelos de Liska (1984), Mathewson (1985) y de Ruddel y Speaker (1985) propuso un modelo que relaciona de forma coherente los factores identificados por estos autores.

McKenna (1994) coincide con el análisis de Liska (1984), excepto en lo que se refiere a dejar de lado el *feedback* entre la conducta y las creencias del individuo. McKenna acepta asimismo la influencia directa de la conducta sobre las creencias, como propusieron Fishbein y Ajzen (1975) y añade que las actitudes con respecto a la lectura son afectadas por las creencias que el individuo tiene sobre las expectativas y valoración de los otros, afirmando, entonces, que la familia desempeña un papel preponderante en incentivar la conducta como entretenimiento. Sostiene además que el contexto so-

cioeconómico y cultural influye en el desarrollo de la actitud y que la expectativa del lector está en estrecha relación con sus experiencias previas de lecturas lo que le permitirá realizar una evaluación sobre los beneficios de la actividad, aunque también la experiencia inmediata del lector y su comprensión del texto ofrecen elementos para que él se reevalúe mientras lee.

La experiencia positiva, para McKenna, se relaciona con actitudes de lectura también positivas, especialmente si el ambiente es favorable. Lo importante es ofrecer situaciones satisfactorias de lectura, que sean al mismo tiempo útiles e interesantes para el lector. Aunque estos factores sean los principales elementos que afectan las actitudes, se sabe que ellos son influenciados a su vez por otros, como por ejemplo la disponibilidad de material de lectura, los incentivos para la actividad, la presencia de opciones, entre otras cosas. Pero la propuesta de McKenna no termina aquí. Propone contingencias para el acto de leer, incorporando la noción de decisión continua en la realización de la lectura, el control metacognitivo, la representación del texto, el estado cognitivo y los procesos de decodificación.

En el análisis de la motivación de la lectura, escritura y literatura, Spaulding (1992) destaca la motivación intrínseca, que se caracteriza por el deseo de ejecutar una acción y por la satisfacción personal que eso puede proporcionar. Afirma, también, que los resultados extrínsecos que puedan ocurrir no son esenciales. La existencia de la motivación intrínseca presupone que se tenga *percepción de la propia capacidad* con respecto a una actividad, o sea, sentirse capaz de realizarla, y tener *autodeterminación,* es decir, saber que se posee algún control sobre ella. Por eso, los programas de lectura deberían enfocar esos dos tipos de percepción, proporcionando situaciones y desafíos, con niveles graduales de dificultad, para que una realización exitosa pueda ser atribuida a la habilidad y al esfuerzo, ya que las tareas de un nivel muy alto o muy bajo de dificultad no promueven una percepción adecuada o ajustada de la capacidad de las personas. Al mismo tiempo, deben incentivar a los estudiantes para que asuman el control sobre las actividades de lectura, usándolas para sus objetivos personales con la finalidad de atender a sus intereses.

De esa forma, cabe al estudiante tener una actitud activa, asumiendo la responsabilidad por el desarrollo de su lectura, creyendo en la posibilidad de controlar sus acciones, y teniendo un control más interno que externo. Los estudiantes con *locus* de control interno y alto se consideran responsables por sus éxitos y fracasos, mientras que los que poseen un *locus* de control externo y alto no se sienten responsables por los resultados, pues los atribuyen a factores externos (Risko, Fairbanks y Álvarez, 1991).

Muchos años suelen ser dedicados al aprendizaje de la lectura durante el proceso educacional. Pese a eso, después de terminar los estudios, muchas personas todavía no utilizan la lectura espontáneamente ni como fuente de información ni para la satisfacción personal (Cramer y Castle, 1994). El contexto escolar debería desarrollar, desde la infancia, una actitud favorable hacia la lectura. Para incentivar el hábito de la lectura, Sanacore (1992) señala que el ambiente de la propia aula debería proporcionar materiales diversos (libros, revistas, diarios, etc.) y permitir que el propio individuo elija su material de lectura. Los profesores de las diversas asignaturas deberían reservar un tiempo para que los alumnos puedan leer a su gusto.

La biblioteca también puede contribuir para la formación de actitudes positivas con respecto a los libros y a la lectura, en cualquier nivel de enseñanza. En la universidad es uno de los principales instrumentos para las actividades de enseñanza e investigación (Destro, 1994). Además de la riqueza y la diversidad de material, las bibliotecas deberían disponer de un personal habilitado y capacitado, para que pudiera contribuir a la formación de los lectores. Su organización, permitiendo fácil acceso a los materiales de lectura, y su ambiente deberían ser agradables. Desgraciadamente, en Brasil, de manera general, las bibliotecas no han merecido la debida atención y muchas veces se encuentran desvinculadas del proceso educativo (Ferreira, 1980).

Se pueden reconocer dos grupos entre las personas que suelen ser calificadas como lectoras y que, sin embargo, no se dedican a leer espontáneamente. Por un lado, los que leen, comprenden y no les gusta leer; y por el otro, aquellos que leen pero presentan grandes dificultades para hacerlo y para comprender, al mismo tiempo que en muchos casos no aprecian la lectura lo suficiente como para elegirla entre otras posibles opciones. De hecho, la sociedad actual

proporciona otras formas de entretenimiento y de obtención de informaciones. En relación con ello, diversos estudios brasileños con estudiantes universitarios han mostrado que, comparada con otras formas de entretenimiento, la lectura no se encuentra entre las actividades más frecuentes y no provoca un interés académicamente deseable (Santos, 1991; Oliveira, 1993; Delphino y Vendramini, 1996).

Considerando que la disposición emocional de los individuos influye en su conducta y pensamiento, es difícil negar la importancia de conocer las actitudes de los estudiantes frente a la lectura, ya que si tienen una actitud favorable, serán capaces de valorizarla y se relacionarán más frecuentemente con esa actividad. Así que cabe preguntar ¿cómo son las actitudes de los alumnos en relación con la lectura? Para contestar a esta pregunta, se elaboró la investigación a la cual hemos de referirnos con los siguientes objetivos:

1. Identificar las actitudes de los alumnos universitarios, frente a la lectura; y
2. comparar las actitudes de estudiantes de diferentes carreras, considerando tanto a aquellos que están iniciándolas como a quienes están concluyéndolas.

Método

Sujetos

Fueron sujetos de esta investigación 100 alumnos matriculados regularmente en el primer año y en el último de las carreras de Ingeniería Mecánica y Psicología, del turno nocturno, de una universidad particular. La elección de esas carreras se basó en la suposición de que las estrategias de lectura utilizadas eran diferentes, de acuerdo con el área de conocimiento.

El instrumento de investigación fue aplicado a todos los alumnos presentes en las aulas del día elegido y previamente arreglado. De los instrumentos completados se eligieron al azar 25 sujetos del primer año y 25 sujetos del último, para cada una de las dos carreras en estudio.

Material

Se utilizó la *Escala de Actitudes* construida por Silva y Maher (1981), adaptada al contexto universitario, compuesta por treinta frases cortas sobre la lectura. Frente a cada frase los sujetos debían expresar su opinión a través de una escala de evaluación tipo Likert:

Estoy de acuerdo completamente.

Estoy de acuerdo.

No estoy de acuerdo.

No estoy de acuerdo en absoluto.

Sin respuesta.

Los puntajes en esa escala varían de 30 a 150 puntos.

Procedimiento

La aplicación del instrumento a los alumnos fue realizada en las aulas y se les dieron las instrucciones por escrito. Se les pidió que las leyeran cuidadosamente y trataran de contestar lo mejor que pudieran. No fue establecido ningún límite de tiempo para la actividad, y podían contestar todas las frases, algunas o ninguna.

De acuerdo con los criterios adoptados por Silvia y Maher (1981) se atribuyó de uno a cinco puntos en la *Escala de actitudes* a las respuestas de cada sujeto. La suma de esos puntos dio el puntaje total para cada uno de ellos.

Resultados

La **Tabla 1** presenta el puntaje mínimo, el máximo y el promedio, correspondientes a cada año y a cada carrera estudiada.

TABLA 1

Puntajes en la Escala de actitudes en los años inicial y final de las carreras de Ingeniería y Psicología

	Mínimo	Máximo	Promedio	Desviación Patrón
Ing. inicial	76	127	102,96	15,865
Ing. final	69	136	106,52	16,166
Psic. inicial	97	147	118,92	13,471
Psic. final	101	145	125,16	11,078
Total	69	147	113,39	16,739

Los puntajes promedio muestran una diferencia importante entre el primer año de la carrera de Ingeniería, 102,96 y los 125,16 del último año de la carrera de Psicología. Los promedios de la carrera de Psicología de ambos años estudiados (118,92 y 125,16) fueron superiores a los promedios de la carrera de Ingeniería (102,96 y 106.52).

Para verificar si las diferencias entre los promedios de cada carrera y año eran estadísticamente significativas, se empleó el análisis de varianza ANOVA 2x2 (Ingeniería x Psicología) x (primer año x último año). Se planteó como hipótesis nula que no existirían diferencias significativas entre los cuatro grupos, tanto en comparaciones inter grupos, por carrera y año, como en lo referente al efecto de interacción entre las variables. El análisis demostró que no hubo efecto significativo de la variable año ($F(1,96) = 2,93$; $p > 0,05$), pero sí de la variable carrera ($F(1,96) = 36,62$; $p = 0,00$). El efecto de interacción entre año y carrera no fue significativo ($F(1,96) = 0,21$; $p > 0,05$).

A fin de explorar otras posibles diferencias no postuladas *a priori*, fue usado el test Tukey HSD para comparar los promedios de cada uno de los cuatro grupos (primer año de Ingeniería; último año de Ingeniería; primer año de Psicología; último año de Psicología), cuyos resultados están en la **Tabla 2**.

TABLA 2

Comparación entre los prometdios de los cuatro grupos (prueba t de sudent)

	Ing. inicial	Psic. inicial	Ing. final
Psic. inicial	0,000**		
Ing. final	0,815	0,015*	
Psic. final	0,001**	0,416	0,000**

* $p<0,05$ ** $p< 0,001$

Se encontraron diferencias significativas en las siguientes situaciones: al comparar las dos carreras en el mismo nivel o año, o sea, primer año de Ingeniería *versus* primer año de Psicología ($p<0,001$) y último año de Ingeniería *versus* último año de Psicología ($p< 0,001$); y al comparar diferentes carreras y diferentes años, o sea, primer año de Ingeniería *versus* último año de Psicología ($p<0,001$) y último año de Ingeniería *versus* primer año de Psicología. En otros términos, los alumnos empiezan la facultad con diferencias significativas en relación con la comprensión lectora y la terminan también de manera distinta, pero iguales que cuando la empezaron.

Siguiendo la orientación de Silva y Maher (1981), a partir de los puntajes obtenidos por los sujetos se estableció una escala de tres niveles: el tercio superior de esa escala conformado por los puntajes más altos, correspondía a las actitudes *positivas*; el otro tercio, el de los puntajes medios, a las actitudes *regulares*; y, el tercio inferior, el de los puntajes más bajos, a las actitudes *negativas*. Así, 34 sujetos, cuyos puntajes presentaron una variación de 69 hasta 107 puntos, fueron calificados como presentando actitudes negativas; 35 sujetos, con puntajes entre 108 y 121, fueron calificados como mostrando actitudes regulares (con significado de indecisión); y 31 sujetos, con puntajes de más de 121 puntos, fueron calificados como mostrando actitudes positivas. Los resultados obtenidos en términos de frecuencia y porcentajes, por carrera y año, pueden verse en la **Tabla 3**.

Esos datos complementan informaciones ya presentadas en otros análisis y sugieren que los alumnos de la carrera de Psicología (50%) poseen más actitudes positivas frente a la lectura que los sujetos de la carrera de Ingeniería (12%) y que en Ingeniería hay más personas con actitudes negativas (52%) que en Psicología (16%).

Consideraciones finales

La enseñanza, incluso en la universidad, debería asegurar que los alumnos asumieran actitudes positivas frente a la lectura, posibilitando que el desarrollo del estudiante no se encuentre restringido a los conocimientos suministrados en las diversas actividades académicas del período de estudios. El estudiante universitario debería leer frecuentemente textos de temas diversos y deleitarse con la lectura. A ese respecto, Mikulecky (1994) destaca la importancia de la lectura como fuente de placer, sus beneficios para el propio alumno y para la comunidad que en el futuro disfrutará de sus actividades profesionales, que si resultan bien ejecutadas harán posible la resolución de los problemas y la construcción de un mundo mejor.

Los resultados, obtenidos a través de la *Escala de actitudes*, muestran que tanto el promedio como el porcentaje más alto de puntos en relación con actitudes positivas frente a la lectura se dan en alumnos de Psicología, cuyo aná-

TABLA 3
Frecuencia de los niveles de actitudes en lectura, por carrera y año

	Negativa		Regular		Positiva		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Ing. inicial	14	56	7	28	4	16	25	100
Ing. final	12	48	11	44	2	6	25	100
Total Ing.	26	52	18	36	6	12	50	100
Psic. inicial	6	24	10	40	9	36	25	100
Psic. final	2	8	7	28	16	64	25	100
Total Psic.	8	16	17	34	25	50	50	100
Total	34	34	35	35	31	31	100	100

lisis estadístico ha revelado un efecto significativo. Igual resultado se puede observar en la investigación de Oliveira (1993), con alumnos de Ingeniería y Fonoaudiología, que presentaron un tipo de lectura predominantemente orientada hacia el aprendizaje y su utilización. Además, esos resultados coinciden también con los obtenidos por Delphino y Vendramini (1995), en estudios realizados con universitarios de las áreas de Ciencias Exactas y de Ciencias Humanas, en los que observaron que el 25% de los sujetos de la carrera de Psicología tenía a la lectura como entretenimiento preferido, mientras que sólo el 7% de los sujetos de Ingeniería Mecánica indicaban tal preferencia. Constataron también que solamente el 2% de los alumnos de Psicología afirmó no obtener placer en la lectura, mientras que esa afirmación se dio en el 21% de los alumnos de Ingeniería Mecánica.

Los resultados podrían facilitar la interpretación de que la carrera de Psicología proporciona condiciones más favorables para el desarrollo de actitudes positivas hacia la lectura. Sin embargo, no se acepta esta explicación ya que el análisis estadístico también revela que no hubo efecto de la variable año o nivel de escolaridad, para ambas carreras, posibilitando la inferencia de que las condiciones ofrecidas por las dos carreras no están proporcionando el desarrollo de actitudes positivas hacia la lectura, ni el hábito de leer.

A su vez, la comparación entre los primeros años de las dos carreras revela una diferencia significativa. Como los datos fueron tomados al final del primer semestre, parece razonable inferir que no hubo tiempo suficiente para que las condiciones de enseñanza ofrecidas en las dos carreras pudieran influenciar las diferencias de actitud. De esa forma, la diferencia probablemente ya existía en el momento en que empezaron las clases o en la elección de la carrera.

Según McKenna (1994), las actitudes son afectadas por las creencias que los individuos poseen sobre las consecuencias de la lectura y sobre las expectativas sociales en relación con el acto de leer. Se puede atribuir la diferencia, entre los años iniciales de las dos carreras, a la existencia de un conjunto de creencias diferentes entre los sujetos. Se puede suponer que esa variable, conjunto de creencias sobre la lectura, tuvo influencia en la elección de la carrera, en la medida en que en el momento de la elección podría existir una creencia distorsionada: aquellos a los que les gusta leer deberían elegir una carrera en el área de Ciencias Humanas y los que prefieren las actividades numéricas y no les gusta leer, deberían elegir un carrera en el área de Ciencias Exactas. Pese a eso, sería necesario realizar otras investigaciones con el fin de verificar la existencia de esa posible creencia y su influencia en la opción profesional.

Añádase a eso el hecho de que Santos (1998) ha comprobado la viabilidad de ejecución de un programa exitoso para corregir los hábitos de lectura en universitarios de Ciencias Exactas y Humanas, programa que involucra actividades prácticas de consultas a libros y periódicos. Declaraciones de alumnos, obtenidas al final del programa, señalaron mejoras significativas en sus hábitos de lectura y estudio, con más compromiso y dedicación personal, con reflejos positivos en el desempeño académico.

Siendo los aspectos afectivos de la lectura tan importantes como los aspectos cognitivos, se sugiere la realización de otros estudios para un análisis más detallado sobre instrumentos de evaluación de las actitudes de lectura en estudiantes universitarios, como también una mayor inversión de las universidades en programas de desarrollo y corrección de los hábitos de lectura, disponibles para todos los alumnos.

Referencias bibliográficas

Cramer, E.H. y M. Castle (1994) "Developing Lifelong Readers." En E.H. Cramer y M. Castle (eds.), **Fostering the Love of Reading: the Affective Domain in Reading Education.** Newark, DE, International Reading Association.

Delphino, F.B. y C.M.M. Vendramini (1995) **Caracterização sócio-lingüística dos alunos da Universidade São Francisco**. Informe de investigación no publicado.

Destro, A.P.M. (1994) **Biblioteca universitária: um estudo sobre o seu papel na formação do aluno leitor.** Disertación de Maestría, Faculdade de Educação, Universidade Paulista (UNIP).

Ferreira, L.S. (1980) **Bibliotecas universitárias brasileiras**. San Pablo, Pioneira.

Fisbein, M. e I. Azjen (1975) **Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research.** Reading; MA, Addison-Wesley.

Liska, E. (1984) "A Critical Examination of the Causal Structure of the Fishbein & Ajzen Attitude - Behavior Model." **Social Psychology Quarterly**, **4**, p.151-155.

Mathewson, G.C. (1985) "Model of Attitude Influence upon Reading and Learning to Read." En H. Singer y R.B. Ruddell (eds.), **Theoretical Model and Process of Reading.** Newark, DE, International Reading Association. Traducción al español: "La influencia de la actitud en la lectura y la escritura y en su aprendizaje". En **Textos en Contexto. Los procesos de lectura y escritura, 3.** Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura-Lectura y Vida, 1997.

McKenna, M.C. (1994) "Toward a Model of Reading Attitude Acquisition." En E.H. Cramer y M. Castle (eds.), **Fostering the Love of Reading: the Affective Domain in Reading Education.** Newark, DE, International Reading Association.

Mikulecky, L. (1994) "The Need for Affective Literates." En E.H. Cramer y M. Castle (eds.), **Fostering the Love of Reading: the Affective Domain in Reading Education.** Newark, DE, International Reading Association.

Oliveira, M.H.M. (1993) **A leitura do universitário: estudo comparativo entre os cursos de Engenharia e Fonoaudiologia da PUCCAMP**. Disertación de Maestría, Departamento de Pós-Graduação em Psicologia Escolar. Campinas, PUC-Campinas.

Risko, V.J.; M.M. Fairbanks y M.C. Alvarez (1991) "Internal factors that influence study." En R.N. Flippo y D.C. Caverly (eds.), **Teaching Reading & Study Strategies at the College Level.** Newark. DE, International Reading Association.

Ruddell, R.B. y R. Speaker (1985) "The Interactive Reading Process: A Model." En H. Singer y R.B. Ruddell (eds.), **Theoretical Model and Process of Reading.** Newark, DE, International Reading Association.

Sanacore, J. (1992) "Encouraging the Lifetime Habit." **Journal of Reading**, 35 (**6**), p.474-477.

Santos, A.A.A. (1991) "Desempenho em leitura: um estudo diagnóstico da compreensão e hábitos de leitura em universitários." Campinas/SP, **Estudos de Psicologia,** 8 (**1**), p.6-19.

Santos, A.A.A. (1998) "Psicopedagogia no 3º grau: avaliação de um programa de remediação em leitura e estudo." Campinas/SP, **Pro-posições**, 8, 1 (**22**), p.27-37.

Silva, E.T. y J.P. Maher (1981) **Questionário para avaliar atitudes de leitura de alunos de 1º e 2º Graus**. Resumos do 3º Congresso de Leitura do Brasil. Campinas, UNICAMP / PMC / CEDES, p.19-26.

Spaulding, C.L. (1992) "The Motivation to Read and Write." En J.W. Irwin y M.A. Doyle (eds.), **Reading/Writing Connections: Learning from Research**. Newark, DE, International Reading Association.

Este artículo fue presentado a LECTURA Y VIDA *en junio de 1998; se solicitaron modificaciones y una nueva versión fue presentada nuevamente en junio de 2001 y aprobado definitivamente para su publicación en abril del 2002.*

VISITE NUESTRO SITIO WEB

http://www.lecturayvida.org.ar

BEST COPY AVAILABLE

VERÓNICA VILLARROEL HENRÍQUEZ

Autoconcepto y rendimiento escolar

Un estudio con profesores y alumnos de Enseñanza Básica

Introducción

El autoconcepto se entiende como un conjunto relativamente estable de actitudes hacia sí mismo, no sólo descriptivas, sino también evaluativas. Estas autopercepciones dan origen a autovaloraciones (cogniciones) y sentimientos (afectos), que tendrían efectos motivacionales sobre la conducta. En ese sentido, el autoconcepto posee una función clave como organizador y motivador de la experiencia: mantiene una imagen consistente de quienes somos y cómo reaccionamos en diferentes circunstancias (Gorostegui, 1992).

Se construye y define a lo largo del desarrollo a partir de la influencia de personas significativas del medio familiar, escolar y social, así como también de las propias experiencias de éxito y fracaso. Cumple una función mediatizadora, condicionando así la conducta posterior. De esta forma, el concepto de sí mismo actúa

La autora es psicóloga y Magister en Psicología Educacional de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

como un filtro que selecciona los estímulos e informaciones provenientes del medio (Marchago, 1991).

Respecto a su formación, los estudios señalan que desde muy pequeño, y a partir de sus primeras experiencias, el niño se forma una idea acerca de lo que lo rodea y construye una imagen personal. Esta imagen mental es una representación que, en gran medida, corresponde a lo que otros piensan de él. A través de la adquisición de esta conciencia de sí mismo, los niños construyen su identidad personal, lo que les permite diferenciarse de los otros y establecer relaciones interpersonales (Haeussler y Milicic, 1995).

Para González (1999) el autoconcepto juega un papel central en la integración de la personalidad, funcionando como instrumento de unidad y guía de la conducta del individuo. Esta opinión determina el modo en que se organiza, codifica y usa la información que nos llega sobre nosotros mismos, condicionando la conducta futura; así, las personas que se ven positivamente, se conducen de modo diferente a las que se ven de forma negativa, ya que interpretan la realidad de manera distinta.

El autoconcepto en el contexto escolar

Los primeros años escolares son una importante fase del desarrollo para los niños. El niño comienza a ser comparado y a compararse con otros, y de esa manera aprende a conocer y valorar sus propias habilidades. De acuerdo con esto, Gorostegui (1992) afirma que el colegio provee al niño de una nueva fuente de ideas y vivencias que le permite construir su autoimagen.

Según Branden (1995), para muchos niños la escuela representa una "segunda oportunidad", la oportunidad de conseguir un mejor sentido de sí mismos y una comprensión de la vida mejor de la que pudieron tener en su hogar. Un maestro que proyecta confianza en la competencia y bondad de un niño puede ser un poderoso antídoto a una familia que carece de ella, y en la que quizás se transmite la perspectiva contraria.

Lograr que los alumnos formen un buen autoconcepto facilita el desarrollo de estrategias metacognitivas y de autoevaluación. Por este motivo, en este último tiempo la sala de clases ha comenzado a ser un importante foco de investigación educativa, ya que es donde la mayor parte de los aprendizajes escolares toma lugar. Cheong (1994) plantea que el ambiente interno de la clase puede afectar actitudes y conductas hacia el aprendizaje e influir en el posterior logro académico. Por estos motivos, considera apropiado usar medidas de desempeño afectivo como el autoconcepto, para comprender en un sentido más amplio el desempeño académico de los estudiantes.

Por otra parte, Arancibia y Álvarez (1994) aclaran que el autoconcepto escolar además de depender, en un grado importante, de un conjunto de características, antecedentes y conductas que el profesor realiza en la clase, también es influido por lo que el profesor es como persona, con sus expectativas, creencias, sentimientos y satisfacciones.

Las investigaciones indican que una clave primaria para construir la autoestima de los niños es considerar cómo se sienten los profesores acerca de ellos mismos. La evidencia sugiere que los profesores con baja autoestima tienden a ser más punitivos con los alumnos, tienen menos paciencia en el proceso de instrucción, muestran menos empatía con los niños con dificultades y se comprometen menos en solucionar efectivamente sus problemas. Por el contrario, los profesores que se sienten bien consigo mismos son más aptos para tener alumnos que aprenden activamente; los motivan a probar sus propias habilidades, explorar nuevos campos, planear sus propias metas y ser más independientes (Reasoner, 1994).

También existe una gran cantidad de evidencia que indica una relación positiva entre el autoconcepto académico y rendimiento escolar. Según Arancibia y otros (1990) el autoconcepto académico es una de las variables de mayor influencia en el rendimiento escolar, pues éste se asocia fuertemente con la forma en que el alumno enfrenta los problemas, la capacidad de comprometerse con el trabajo escolar, la asertividad y el tipo de relaciones que el niño establece con el profesor y sus compañeros. El autoconcepto académico sirve como un sistema de guía personal para dirigir el comportamiento y el rendimiento en la escuela.

Considerando la vital importancia que tiene el autoconcepto en el desarrollo humano en general y su impacto en el desempeño escolar en particular, la presente investigación estudia la relación entre autoconcepto y rendimiento. De esta manera, intenta conocer si los establecimientos educacionales desarrollan en sus alumnos un alto autoconcepto escolar, y cómo se relaciona éste con el rendimiento académico que obtienen los alumnos, el rendimiento académico de la institución educativa y el autoconcepto del profesor jefe.

Metodología

Descripción de la muestra

La muestra estuvo compuesta por 447 alumnos y 32 profesores de 4° año básico de la Región Metropolitana. Los establecimientos educacionales fueron seleccionados sobre la base de un rendimiento académico "esperado" para cada colegio.

Para realizar esta selección, se utilizó como criterio el *promedio de puntaje SIMCE 4° básico* que el establecimiento había obtenido en las dos últimas pruebas. Así, los colegios fueron dicotomizados según su SIMCE en "alto y bajo rendimiento académico". Otro criterio utilizado fue el nivel socioeconómico: se tomaron establecimientos educacionales que representaban a un sector de nivel socioeconómico bajo y otros de alto nivel socioeconómico, considerando la dependencia del establecimiento.

Descripción de instrumentos de medición

Test Autoconcepto Piers-Harris

La **Escala de autoconcepto para niños** de Piers-Harris es una medida tipo autorreporte diseñada para evaluar autoconcepto en niños y adolescentes, y fue adaptada en Chile por M.E. Gorostegui en 1992. Esta Escala cuenta con un coeficiente de confiabilidad de 0.885 y coeficientes de validez concurrente y predictiva. El puntaje que obtenga evalúa una dimensión total del autoconcepto, y seis dimensiones específicas: *Felicidad y satisfacción, Estatus intelectual y escolar, Apariencia y atributos físicos, Ansiedad, Popularidad y Conducta.*

Test de autoconcepto académico

Éste es un instrumento adaptado del Florida Key, su versión original, por Arancibia, Maltes y Álvarez en 1990. Presenta un coeficiente de confiabilidad de 0.95 y evalúa el autoconcepto académico a través de las conductas observables del alumno. Las conductas se agrupan en cuatro áreas: *Relaciones con otros, Asertividad, Compromiso y Enfrentamiento a situaciones escolares.*

Test de autoconcepto de Tennessee

El **Tennessee Self Concept Scale** fue creado por William Fitts en 1965, estandarizado en USA, y probado en Chile por Álvaro Valenzuela en 1984. Posee un coeficiente de confiabilidad de 0.80, y en 1990 fue utilizado en una tesis sobre el desarrollo de la autoestima en profesores en la Pontificia Universidad Católica de Chile (Collarte, 1990).

La Escala permite evaluar cinco grandes áreas del concepto de sí mismo: *Yo físico, Yo moral-ético, Yo personal, Yo familiar y Yo social.* Estas cinco áreas son exploradas en relación con las tres dimensiones siguientes: *Identidad, Autosatisfacción y Comportamiento.* Además, el Test cuenta con una escala independiente llamada "autocrítica".

Descripción del procedimiento

Los establecimientos educacionales fueron seleccionados según su dependencia y rendimiento académico; así, la muestra estuvo compuesta por 16 colegios de alto rendimiento: 8 particulares y 8 municipales, y 16 colegios de bajo rendimiento: 8 particulares y 8 municipales. En cada colegio se eligió al azar un cuarto básico, y también al azar 14 alumnos: 7 mujeres y 7 varones. A los alumnos se les administró la *Escala de autoconcepto* de Piers-Harris, en aproximadamente 50 minutos. Finalmente se proporcionó al profesor jefe del curso, 14 test del Autoconcepto académico con el nombre de cada alumno que respondió el test anterior. Además se entregó al profesor jefe un cuestionario para él, que correspondía al *Test de autoconcepto* de Tennessee. Se acordó con el profesor, retirar el material en siete días.

Resultados

Relación entre rendimiento académico del establecimiento y autoconcepto de sus alumnos

TABLA N° 1
Correlación Pearson entre SIMCE y autoconcepto de los alumnos

	Media Autoconcepto	Rendimiento académico del establecimiento (SIMCE)
Autoconcepto global (Piers-Harris)	51.083	0.213 **
Subtest Felicidad	51.150	0.221**
Subtest Popularidad	47.253	0.262**
Subtest Ansiedad	51.246	0.229**
Subtest Apariencia y atributos físicos	50.128	0.182**
Subtest Estatus intelectual y escolar	50.613	0.136**
Subtest Conducta	51.358	0.039

** p < .01
* p < .05

El rendimiento académico obtenido por el establecimiento se correlaciona de manera positiva y significativa con el autoconcepto de los alumnos. El índice de correlación producto-momento de Pearson para estas variables es de 0.213, e indica que los alumnos que pertenecen a colegios con bajos resultados académicos presentan un autoconcepto menor al de los alumnos que asisten a colegios de alto rendimiento escolar.

Relación entre rendimiento académico del alumno y su autoconcepto

TABLA N° 2
Correlación Pearson entre promedio de notas y autoconcepto de los alumnos

	Media autoconcepto	Rendimiento académico del alumno (Promedio notas)
Autoconcepto Global (Piers-Harris)	51.083	0.225**
Subtest Felicidad	51.150	0.166**
Subtest Popularidad	47.253	0.190**
Subtest Ansiedad	51.246	0.129**
Subtest Apariencia y atributos físicos	50.128	0.174**
Subtest Estatus intelectual y escolar	50.613	0.264**
Subtest Conducta	51.358	0.166**
Autoconcepto académico global	56.819	0.481**
Factor 1: Enfrentamiento escolar	56.517	0.559**
Factor 2: Compromiso escolar	54.474	0.409**
Factor 3: Asertividad	61.557	0.333**
Factor 4: Relaciones interpersonales	65.362	0.321**

** p < .01
* p < .05

El rendimiento académico de los alumnos, estimado a partir del promedio de notas logrado durante el primer semestre del año 2000, presenta una correlación positiva y significativa (r = 0.225), con el autoconcepto del alumno medido a través de la *Escala de autoconcepto* de Piers-Harris. Las 6 subescalas de este test muestran una correlación positiva y significativa con las notas de los alumnos, destacándose entre ellas el Estatus Intelectual y Escolar (r = 0.264) y la Popularidad (r = 0.190).

Por otra parte, el promedio de notas presenta una correlación de r = 0.481, altamente significativa con el puntaje del autoconcepto académico del alumno estimado por el profesor jefe. Es decir, los alumnos a quienes los profesores evalúan más positivamente en este test, que refleja la parte del sí mismo global que sirve de guía para dirigir el comportamiento y rendimiento escolar, son los que tienen mejor promedio de notas dentro de su grupo curso.

Rendimiento del establecimiento y autoconcepto de los profesores jefes de 4° básico

El rendimiento académico de los establecimientos educacionales se asocia positivamente con el grado de "autocrítica" que presentan los profesores jefes de cuarto básico en cada uno de estos colegios, según la *Escala de autoconcepto* de Tennessee. La magnitud de esta correlación es de 0.116 y es significativa al 5%. Esto indica que existiría la tendencia que los colegios de alto rendimiento cuenten con un mayor número de profesores con un nivel de autocrítica adecuado, es decir, una apertura normal y saludable a la autoevaluación. Complementariamente se observa una tendencia a que profesores con menor capacidad de autocrítica y autoevaluación se encuentren en establecimientos que logran bajos resultados académicos.

TABLA N° 3
Análisis de varianza del autoconcepto de los profesores y rendimiento académico del establecimiento

	Rendimiento	Media	F	Sig. (1 cola)
Autoconcepto global (Tennessee)	Alto Bajo	372.325 380.599	17.856	0.000**
Subtest Autocrítica	Alto Bajo	27.377 26.364	4.715	0.031*
Subtest Conducta	Alto Bajo	119.987 125.753	56.968	0.000**
Subtest Identidad	Alto Bajo	132.643 134.932	9.719	0.002**
Subtest Satisfacción	Alto Bajo	119.695 119.914	0.036	0.849
Subtest Yo familiar	Alto Bajo	71.662 75.463	82.267	0.000**
Subtest Yo físico	Alto Bajo	75.623 77.377	4.833	0.029*
Subtest Yo moral	Alto Bajo	78.552 75.093	40.519	0.000**
Subtest Yo personal	Alto Bajo	75.935 78.710	27.343	0.000**
Subtest Yo social	Alto Bajo	70.552 73.957	34.464	0.000**

** $p < .01$
* $p < .05$

Al realizar este análisis se encontró que el autoconcepto global y 8 de los 9 subtest que componen la *Escala de autoconcepto* de Tennessee, presentan diferencias significativas según se pertenece a colegios de alto o bajo rendimiento, siendo el puntaje del autoconcepto global y 6 de las 8 subescalas mencionadas mayor para colegios de bajos logros académicos. Las dos subescalas que presentan una dirección opuesta son: "autocrítica" y "yo moral", pues se obtienen puntajes más altos en los colegios de alto rendimiento. Es decir, los profesores que pertenecen a colegios de alto rendimiento manifiestan una mejor capacidad para autoevaluarse y una sana autoapreciación desde el punto de vista ético, en comparación a los profesores de colegios de bajo rendimiento.

Relación entre autoconcepto del alumno y autoconcepto del profesor

Tabla N° 4
Correlación Pearson entre el autoconcepto del profesor y sus alumnos

	Autoconcepto profesor
Autoconcepto Global (Piers-Harris)	-0.120**
Subtest Felicidad	-0.088*
Subtest Popularidad	-0.009
Subtest Ansiedad	-0.104*
Subtest Apariencia y atributos físicos	-0.099*
Subtest Estatus intelectual y escolar	-0.098*
Subtest Conducta	-0.053
Autoconcepto académico global	-0.052
Factor 1: Enfrentamiento escolar	-0.083*
Factor 2: Compromiso escolar	-0.017
Factor 3: Asertividad	-0.105*
Factor 4: Relaciones interpersonales	0.049

** $p < .01$
* $p < .05$

Este análisis muestra una correlación negativa entre el autoconcepto global del alumno y el de su profesor. Es decir, la existencia de una tendencia de que profesores con un alto concepto de sí mismos cuenten con alumnos con bajo autoconcepto; y profesores con baja autoestima tengan alumnos con un buen concepto de sí mismos. Esta misma relación aparece para las subescalas de Piers-Harris: *Felicidad, Ansiedad, Apariencia, y Estatus intelectual y escolar*. Y en los factores: *Enfrentamiento y Compromiso con tareas escolares*, en el test de autoconcepto académico.

Esta información, si bien contradice los supuestos teóricos, es necesario interpretarla considerando el análisis completo de resultados.

Discusión y conclusiones

Los datos evidencian una innegable relación entre el concepto que una persona tiene de sí misma y el desempeño académico obtenido, que confirma las conclusiones obtenidas en el estudio empírico de Fernández y colaboradores en 1987. Esta asociación aparece tanto al comparar el rendimiento académico del establecimiento con el autoconcepto de sus alumnos, como también al asociar el autoconcepto del alumno con su propio rendimiento.

Respecto a la relación entre el *autoconcepto de los alumnos y su desempeño escolar* se encontró una correlación positiva y significativa ($r = 0.225$) entre estas dos variables, que indica una mayor probabilidad que los alumnos de buen rendimiento presenten actitudes más favorables respecto a sí mismos, reflejadas en positivas autodescripciones y valoraciones de sus conductas y atributos. Es así como los alumnos que logran un rendimiento calificado dentro del rango "muy bueno" (6,1-7,0) y "bueno" (5,1-6,0), presentan diferencias significativas en el concepto que tienen de sí mismos al ser comparados con alumnos de rendimiento "suficiente" (4,1-5,0).

La hipótesis que estudiaba la relación entre *autoconcepto académico y rendimiento de los*

alumnos también encuentra apoyo empírico, ya que los alumnos que obtienen una alta calificación en esta Escala son los que tienen mejor rendimiento académico dentro de su grupo curso. Así, la opinión y expectativas de los profesores sobre sus alumnos son posiblemente guiadas por el desempeño académico logrado por ellos. Esto concuerda con el modelo planteado por Arancibia y Maltes (1989), en que el rendimiento se explica principalmente por las expectativas de desempeño que el profesor tiene del alumno.

Analizando de manera más profunda los datos, es posible hipotetizar que la variable más importante en la estimación que el profesor hace del autoconcepto académico del alumno es el promedio logrado por él. Si bien es comprensible que esto guíe la evaluación del autoconcepto académico global y de factores tales como "enfrentamiento" y "compromiso" con las tareas escolares, no necesariamente debiera guiar la estimación que el profesor realiza en las otras dos dimensiones: "asertividad" y "relaciones interpersonales". Sin embargo, en todas ellas el alumno con mejor rendimiento obtiene una mejor evaluación, lo que hace pensar en un posible "Efecto de Halo", y una sobrevaloración del rendimiento académico de los alumnos.

Sobre la relación entre *rendimiento del colegio y el autoconcepto de sus alumnos y profesores*, los resultados indican una correlación positiva (r=0.213) y significativa entre el *rendimiento del colegio y el autoconcepto de los alumnos*. Esto se puede interpretar como una tendencia a que los alumnos de colegios de bajos resultados académicos presenten un autoconcepto menor al que poseen los alumnos que asisten a establecimientos de alto rendimiento escolar.

En cuanto a la relación entre el *rendimiento académico del establecimiento y el autoconcepto de los profesores*, se encontró que todos los docentes presentan un nivel de autoconcepto dentro de los rangos normales. Sin embargo, existiría una tendencia a que los colegios de alto rendimiento cuenten con un mayor número de profesores con un nivel de "autocrítica" adecuado (según la *Escala de autoconcepto* de Tennessee), es decir, una apertura normal y saludable a la autoevaluación. Por el contrario, es probable que exista un mayor número de profesores con menor capacidad de autocrítica y autoevaluación en establecimientos que logran bajos resultados académicos.

En la relación entre *autoconcepto académico de los alumnos y rendimiento del establecimiento*, evaluada a través de la inferencia que los profesores jefes realizan sobre el desempeño de los alumnos en cuatro áreas específicas, se encontraron diferencias significativas en el autoconcepto académico global y en los factores: *Compromiso escolar y Asertividad*. En estas tres variables, la evaluación de los profesores es más favorable cuando los alumnos pertenecen a colegios de bajos logros académicos.

Esta información podría ser interpretada como mayor rigurosidad en la evaluación de este aspecto cuando los profesores trabajan en establecimientos de alto rendimiento, pues estarían acostumbrados a la autoevaluación y a ser más críticos con su desempeño y el de los demás. Por el contrario, los profesores de colegios de bajo rendimiento evaluarían con mayor flexibilidad y comprensión las áreas mencionadas, considerando su menor capacidad de autocrítica, y quizás atendiendo las características de la población infantil, en algunos casos con mayores dificultades y menor apoyo social, económico y familiar.

La relación positiva entre el *autoconcepto de los alumnos y el de su profesor* no encontró apoyo empírico. Los resultados indican que existiría una asociación negativa entre el autoconcepto global de los alumnos y el del profesor. Es decir, aun cuando todos los profesores exhiben un nivel de autoconcepto dentro de los rangos normales, habría una tendencia a que los profesores con un concepto de sí mismos relativamente mayor tengan como alumnos a niños con menor autoconcepto; y que los profesores con una autoestima relativamente más baja eduquen alumnos con un mayor autoconcepto. Estos resultados también pueden ser interpretados considerando la variable "autocrítica", y su consecuente abultamiento de los puntajes en la *Escala de autoconcepto* de Tennessee. Es posible que cuando se habla de un alto autoconcepto, éste se vea exagerado por un posible estado de defensividad al momento de responder el Test, que pueda alterar la veracidad y validez de las conclusiones. Es decir, se desea mostrar una imagen más positiva de lo que es en realidad, por lo tanto no se trata realmente de un alto concepto de sí mismo, sino un alto autoconcepto

ideal. Por el contrario, quizás un autoconcepto más bajo (pero dentro de los rangos normales), se relaciona con profesores que poseen mayor capacidad autoevaluativa y que responden el test con mayor veracidad y objetividad, por lo tanto se refleja un autoconcepto real.

Al finalizar este estudio, es posible confirmar que el autoconcepto de un alumno se ve afectado por el rendimiento académico alcanzado y la posición académica que ocupa él dentro de su curso. Como también, que este rendimiento académico lleva al profesor a desarrollar una mejor o peor opinión sobre el niño, y asimismo, que tanto el autoconcepto del alumno como su rendimiento se ven afectados por las expectativas y opiniones del profesor hacia él. Sin embargo, a pesar de la relevancia de las conclusiones señaladas, aún existen interrogantes por resolver, especialmente respecto a la relación entre el autoconcepto del profesor y el de sus alumnos.

Referencias bibliográficas

Arancibia, V. y M. Alvarez (1994) "Características de los profesores efectivos en Chile y su impacto en el rendimiento escolar y el autoconcepto académico." **Psykhé, 3 (2),** p.131-143.

Arancibia, V. y S. Maltes (1989) "Un modelo explicativo del rendimiento escolar." **Revista de Tecnología Educativa, 2,** p.113-129.

Arancibia, V.; S. Maltes y M. Alvarez (1990) **Test de autoconcepto académico, estandarización para escolares de 1° a 4° año básico.** Santiago, Ediciones Universidad Católica de Chile.

Branden, N. (1995) **Los seis pilares de la autoestima**. Buenos Aires, Paidós.

Collarte, C. (1990) "Desarrollo de la autoestima en profesores de enseñanza media." Tesis para optar al título de Psicólogo, Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile.

Cheong, Y. (1994) "Classroom Environment and Student Affective Performance: An Effective Profile." **Journal of Experimental Education,** 62 **(3),** p.221-239.

Fernández, G.; M. Castillo, K. Olivares, V. Galeb y C. Zamora (1987) "Estudio empírico acerca de las relaciones entre variables afectivas y rendimiento escolar." **Estudios Pedagógicos, 13,** p.5-13.

González, E. (1999) **Necesidades educativas especiales: intervención psicoeducativa.** Madrid, CCS.

Gorostegui, M.E. (1992) "Adaptación y construcción de las normas de la escala de autoconcepto para niños de Piers-Harris." Tesis para optar al título de Psicólogo, Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile.

Haeussler, I.M y N. Milicic (1995) **Confiar en uno mismo: programa de desarrollo de autoestima.** Santiago, Editorial Dolmen.

Marchago, J. (1991) **El profesor y el autoconcepto de sus alumnos: teoría y práctica.** Madrid, Escuela Española.

Marchago, J.; E. Alonso, R. Quintana, M. Rojas y A. Santana (1996) **Programa de actividades para el desarrollo de la autoestima.** Madrid, Escuela Española.

Reasoner, R. (1994) **Building Self-esteem in Elementary School.** Second Edition. Palo Alto, California, Consulting Psychologist Press.

Valenzuela, A. (1984) "Medición de la autoestima." **Revista de Educación Santiago de Chile, N° 114,** p.43-44.

Este artículo fue recibido en LECTURA Y VIDA *en mayo de 2001; se le solicitaron modificaciones en agosto del mismo año y la versión definitiva fue aceptada para su publicación en mayo de 2002.*

PATRICIA S. RATTO

Leer para aprender en la escuela

Pocas actividades humanas han sido objeto de mayor valoración y alabanza que la lectura. Resulta difícil encontrar otra a la cual se le atribuyan tantos beneficios: transmitir información, divertir, provocar placer, desarrollar agudeza crítica, sensibilidad, curiosidad, ilusión y sabiduría. Pocas cuya carencia sea equiparada con la marginación, la pobreza y la ignorancia. Ninguna sobre la cual exista mayor consenso de que es responsabilidad de la escuela.

Liliana Tolchinsky (1999:9)

La autora es profesora de Lengua y Literatura; se ha desempeñado como docente del área en distintos establecimientos públicos y privados. Actualmente es animadora en la Sala Abierta de Lectura y coordina el Taller de Lectura y Escritura para docentes en la capacitación en Didáctica de la Lengua, financiada por la Fundación Kellogg, cuya asesora calificada es la Licenciada Delia Lerner.

El contexto

La experiencia que a continuación se presenta fue llevada a cabo durante el ciclo lectivo 2000, por la Sala Abierta de Lectura Infanto-Juvenil y la Escuela N° 32, ambas de la ciudad de Tandil, provincia de Buenos Aires.

La Sala Abierta de Lectura Infanto-Juvenil es una biblioteca popular municipal, fundada hace doce años sobre la base de una cogestión entre la Municipalidad y la Asociación de Amigos. Se caracteriza por su propuesta de "acercar los libros a los niños", razón por la cual se tra-

baja en animaciones a la lectura en la sede de la biblioteca, recibiendo a una numerosa cantidad de alumnos y docentes del sistema escolar para la realización de proyectos conjuntos.

También para que los libros salgan de la biblioteca y lleguen a los niños y adultos de zonas suburbanas y rurales, la Sala viaja en Bibliomóvil, una *combi* que –a manera de biblioteca ambulante– no sólo presta libros en distintos barrios e instituciones, sino que también –mediante la concurrencia de animadoras– brinda asesoramiento a docentes y líderes barriales y los acompaña en la realización de proyectos de lectura y escritura.

A partir de junio de 1999, la Sala Abierta de Lectura recibe un subsidio de la Fundación Kellogg que le permite poner en marcha el "Proyecto Pampas". El mismo posibilita la profundización y ampliación del trabajo que ya se venía realizando en pro de una mejor alfabetización y permite beneficiar a más usuarios, barrios e instituciones. Asimismo contempla la realización de una capacitación en Didáctica de la Lengua en conjunto con la Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires (Iniciativa Comunidad de Aprendizaje).[1]

La Escuela N° 32 "Baldomera Güiraldes", suburbana, está ubicada en un barrio de clase trabajadora. Concurren a ella niños cuyas familias, generalmente, no alcanzan a cubrir algunas necesidades básicas ya que enfrentan serias carencias económicas, sociales, culturales.

El establecimiento escolar, que cuenta hasta 9° año de EGB, dispone de una buena biblioteca, una bibliotecaria y docentes que se preocupan por mejorar la calidad educativa.

La experiencia

El grupo de niños de los terceros años con los que se llevó adelante esta experiencia no escapa a las características del contexto familiar, sociocultural y económico de todos los alumnos de esta escuela y tantas otras: en general, la preocupación central de las familias es subsistir; en sus hogares poseen un pobre o nulo contacto con libros, revistas o cualquier otro tipo de material escrito y sus prácticas de lectura y escritura son escasas. Por lo tanto, si la escuela no les ofrece a estos niños la posibilidad de aprender a leer y escribir, sabemos que quedarán –tarde o temprano– excluidos del sistema educativo formal y más expuestos a la marginalidad dentro de la sociedad.

Conscientes de la necesidad de prepararlos desde pequeños para ganar en autonomía como lectores y estudiantes, para que puedan formar, efectivamente, parte de la cultura letrada, para contribuir a acortar la brecha entre los más favorecidos económica y culturalmente y los menos, pensamos entonces en un proyecto que posibilitara la adquisición de las estrategias y los conocimientos necesarios para comprender textos difíciles, que son los que los alumnos tendrán que leer a lo largo de su escolaridad, y que permitiera también ponerlos en contacto con las prácticas de estudio.

Cuando hablamos de textos difíciles, estamos haciendo referencia a aquellos textos de enciclopedias, diccionarios, revistas, libros especializados en distintos temas, etc. que no han sido escritos para niños.

Con respecto a las prácticas de estudio, coincidimos con Delia Lerner en que, por lo general, son parte del currículum oculto de la escuela: son prácticas que se evalúan pero que no se enseñan. Se heredan –casi siempre– de medios familiares en los cuales los niños pueden consultar a un adulto y tienen a disposición libros para resolver sus dudas o ampliar información. Esta no es la realidad de todos los niños; por lo tanto, si la escuela evalúa estas prácticas que hacen al quehacer del estudiante sin enseñarlas, está reproduciendo desigualdades.

Así, para que leer para aprender tuviera sentido desde la perspectiva de los niños, se les propuso **hacerse expertos** en un tema elegido por ellos, para luego exponer o leer lo investigado ante los padres y alumnos de otros cursos. Esta propuesta representó, desde el comienzo, todo un desafío; por eso mismo, fue aceptada con entusiasmo.

Problemas y soluciones

Como aprender es una cuestión que debe involucrar responsablemente a todos, se decidió plantear a los niños, para analizar conjuntamente, qué pensaban de ellos mismos como lectores y escritores. A continuación se presentan sus opiniones:

"A mí no me gusta leer. Me da trabajo."

"Yo sé que es bueno (leer) pero me cuesta."

"Me trabo mucho y después, cuando me preguntan, no sé lo que leí."

"Algunas cosas yo leo y no entiendo. Entonces estudio de memoria. Pero después me olvido."

"Yo leo cosas cortitas."

"Hay libros que tienen palabras difíciles y entonces, como no entiendo nada, dejo de leer."

"A mí, si me piden que marque lo importante, yo no sé lo que es."

"Escribir no me gusta. Es muy difícil."

"Cuando hay que escribir yo no sé qué poner."

"Yo siempre tengo faltas."

Por su parte, las docentes detectaron que, al abordar textos informativos, los alumnos tenían: dificultades para leer con fluidez en voz alta o exponer, problemas de comprensión y tendencia a la memorización, escasa interacción con material bibliográfico variado, problemas de coherencia y cohesión en la producción de textos orales y escritos.

Ante los problemas planteados, los niños sugirieron las siguientes alternativas para mejorar como lectores y escritores:

"Leer mucho."

"Leer de algo que nos guste."

"Que nos ayuden a entender."

"Escribir entre todos."

Participar activamente en el diagnóstico les dio la posibilidad de ser constructores activos de sus propios caminos para crecer.

Las etapas del proyecto

Primera etapa: Elaboración del proyecto y elección de los temas

Tanto la planificación como la elección de los temas se fueron dando paralelamente. A medida que el proyecto iba tomando forma se direccionaba la selección. Por otra parte, en tanto se avanzaba en el proceso de elección de los temas, iban surgiendo cuestiones de organización del trabajo que había que resolver y trasladar al proyecto.

◇ La elaboración del proyecto

Como la propuesta de "hacerse expertos" entusiasma a los niños desde el primer momento, se conversa con ellos para decidir, también entre todos, cómo organizar el trabajo. Proponen los chicos:

"Hay que leer mucho."

"Pero, primero hay que elegir el tema."

"Yo prefiero ver los libros, así después elijo bien un tema que me guste."

"Vamos a tener que copiar algunas cosas."

"Sí, lo que después le tenemos que leer a los padres."

"Vamos a tener que estudiar para poder contestar las preguntas que nos hagan."

"Y va a haber que practicar mucho para no ponerse nervioso."

De común acuerdo se elaboran los **propósitos didácticos**: acercar a los niños a la lectura de textos informativos e iniciarlos en las prácticas de estudio. Se redacta el **propósito comunicativo**: investigar para exponer o leer ante los padres y otros alumnos en un pequeño "Congreso de Expertos".

El proyecto se escribe en el pizarrón. Para ello los niños le dictan a la animadora. También intervienen en el proceso –con observaciones y sugerencias– las docentes, la bibliotecaria y la animadora. En caso de elaborarse un proyecto en forma conjunta, es importante que el mismo se copie en un afiche que esté al alcance y a la vista de todos de manera que pueda ser consultado cuando se crea necesario.

La elaboración cooperativa del proyecto provocó, desde el comienzo, un fuerte compromiso con la tarea a efectuar, le dio sentido a las distintas situaciones de lectura y escritura desarrolladas e hizo que los niños tuvieran claro qué hacer y para qué.

Animadora: *(dirigiéndose a los niños):* ¿Recuerdan ustedes para qué volvimos a encontrarnos hoy?

Varios: ¡Para ver los libros!

Otros: Para mirar y leer.

Amimadora: Bien y... ¿para qué estábamos mirando y leyendo libros?

Diego: Para estudiar.

Rocío: Para ser expertos.

Victoria: Para cuando seamos grandes saber.

Lucas: ¡No es para cuando seamos grandes, es para fin de año!

Victoria: No, ahora vamos a hacernos expertos, pero si aprendemos mucho también nos vamos a acordar cuando estemos grandes.

Animadora: ¿Y recuerdan ustedes qué íbamos a hacer después, cuando ustedes fueran expertos?

Pamela: Íbamos a llamar a los papás...

Sebastián: ¡Y a las mamás!

Lucas: Y a otros chicos, también.

Animadora: ¿Para qué?

Pamela: Para que vean lo que hicimos y lo que sabemos.

Mauro: Lo del Congreso... de los expertos.

◇ La elección del tema

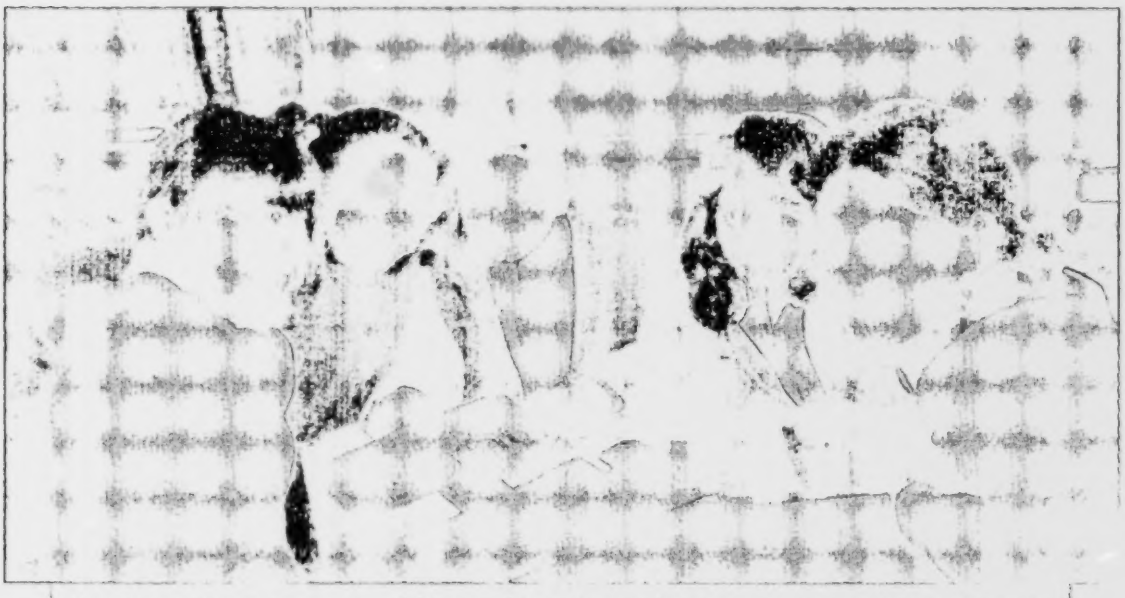
En la vida, escribir y leer son actividades que surgen de la necesidad más que de la obligación. En la institución escolar la lectura y la escritura se alejan de la práctica social en tanto que son obligatorias, puesto que es responsabilidad de la escuela enseñar a leer y escribir.

Para acercar a los niños a las prácticas sociales se decidió que había que darles algunas posibilidades de elección, tal como las tienen los lectores y escritores fuera de la escuela. Por eso, se pensó en un proyecto en el que los niños pudieran tomar decisiones acerca de qué temas investigar, con quién agruparse para hacerlo, de qué manera organizar los textos y con qué acompañar sus exposiciones y/o lecturas ante los padres (afiches, gráficos, ilustraciones, libros, etc.).

Por otra parte, se intentó despertar el interés de algunos niños que generalmente se resisten a abordar temas impuestos por la escuela que son tradicionalmente contenidos de otras áreas: el cuerpo humano, la familia, nuestra ciudad, el barrio, etc. y que suelen cuestionar a las docentes acerca de para qué les sirve estudiar eso. Pudo observarse que estos grupos de niños eligieron temas "poco convencionales" para el medio escolar: *El veneno en los animales, Antonio Berni y su obra, El huevo, Los perros y sus razas, Las serpientes.*

Para este proceso de elegir el tema a investigar se ofreció a los niños una mesa de material bibliográfico –a la manera de un *stand* de librería o de una Feria del Libro– de modo tal que todos pudieran acercarse para ver, tocar, hojear, leer.

En un primer momento, la animadora presentaba algunos libros a los alumnos, leyendo datos de la tapa y contratapa, al mismo tiempo que los señalaba. Luego mostraba algunas páginas interiores y leía fragmentos de información o epígrafes que acompañaban a las fotos e ilustraciones. En un segundo momento, se invitaba a los niños a acercarse a la mesa y a "servirse" algún libro con el propósito de explorar su contenido.



Las niñas que investigaron acerca del artista plástico Antonio Berni se preparan para leer una entrevista de la Revista del diario "La Nación"

BEST COPY AVAILABLE

Este tipo de actividad fue propuesta para "abrir el abanico de posibilidades" de elección. Puesto que nadie elige lo que no conoce, un primer acercamiento a variedad de temas en diversidad de portadores (enciclopedias, diccionarios, revistas, libros especializados) era esencial.

En la mesa de libros ofrecida a los niños para la selección del tema *no había manuales*. Es necesario explicar las razones que llevaron a tomar esta decisión didáctica.

En primer lugar, el manual es un material de lectura con el que –por medio de la biblioteca de aula– los niños tenían contacto, y este proyecto estaba pensado para acercar a los niños a aquellos textos de circulación social que por lo general no están a su alcance.

En segundo lugar, los manuales están asociados con la idea de la lectura obligatoria (acerca de lo cual ya nos referimos).

En tercer lugar, consideramos que son materiales que no favorecen la interacción y la toma de decisiones, ya que –en general– están asociados con la práctica escolar de no fomentar la consulta de otras fuentes que permitan confrontar la información. De esta manera, el uso de un solo libro determinaría "no sólo lo que se va a aprender sino también la forma en que se debe hacerlo" (Arispe Solana,1999:16).

Finalmente, los manuales no tenían información acerca de la mayoría de los temas elegidos por los niños.

Los temas elegidos fueron variados en ambos cursos, así como el número de integrantes de los equipos que osciló entre 2 y 4. Los niños de 3° "A" decidieron investigar acerca de: *Los dinosaurios, La Luna, Los perros, El veneno en los animales, Las serpientes, El huevo*. Los niños de 3° "B" prefirieron hacerse expertos en: *Más dinosaurios, El tigre, El oso panda, Antonio Berni y su obra, Las enfermedades: virus y bacterias, ¿Cómo crecemos?, ¿Cómo oímos?*

Después de las primeras lecturas, ante la cantidad de información que había acerca de algunos temas se hizo necesaria la tarea de acotarlos. Los niños, orientados por los adultos, tomaron decisiones acerca de qué querían investigar y qué comunicar luego a su futuro auditorio. Para ello no sólo pensaron qué les gustaba a ellos, sino qué podía resultar interesante para los destinatarios de los textos.

Segunda etapa: Investigación

En esta etapa, se llevaron a cabo distintas situaciones de lectura y escritura. Las docentes, la bibliotecaria y la animadora actuaron como coordinadoras en los distintos equipos.

◇ Situaciones de lectura

Conocer y compartir los propósitos y los pasos del proyecto hizo que leer cobrara sentido para los niños y que pudieran ajustar progresivamente la modalidad de lectura (exploratoria o exhaustiva, rápida o minuciosa) al propósito que perseguían y al texto que leían

En todas las situaciones de lectura se generaron condiciones para despertar la curiosidad por entender y cuestionarse qué decía el texto, para que los niños no cayeran en la repetición y la memorización. Al respecto, aprecia Isabel Solé:

> "Aprender a leer comprensivamente es una condición necesaria para poder aprender a partir de los textos escritos. Las estrategias de lectura aprendidas en contextos significativos contribuyen a la consecución de la finalidad general de la educación, que consiste en que los alumnos aprendan a aprender" (Solé, 1993:177).

Por otra parte, las coordinadoras hicieron observar a los alumnos de qué manera estaba escrito el texto –"cómo decía"– ya que luego había que escribir uno.

Lectura exploratoria

Es importante destacar que fueron los niños quienes seleccionaron el material para investigar a partir de la exploración de la bibliografía ofrecida por la Sala de Lectura y la biblioteca escolar. Se hizo posible, de esta manera, que los mismos chicos fueran protagonistas de esta conducta lectora tan importante como saber escoger la bibliografía pertinente y luego localizar la información buscada.

Las coordinadoras de cada equipo, actuaron como modelos lectores y guías, ayudando a los niños a encontrar los caminos hacia el libro y los caminos posibles dentro del libro, permitiéndoles resolver las situaciones problemáticas que se les presentaban con distintas estrategias.

Lectura exhaustiva

Ya localizada en distintos materiales la información acerca del tema a investigar, se propiciaron en los equipos distintas situaciones de lectura exhaustiva.

Para comenzar, cada coordinadora eligió un texto que –por su dificultad– requería de una lectura asistida (compartida por el lector más experto y los niños). Antes de iniciar la lectura proponía plantear preguntas acerca del tema a investigar para ver si se encontraban las respuestas en el texto. A continuación, leía en voz alta mientras los niños seguían la lectura en el libro o revista. Cuando lo creía conveniente, interrumpía la lectura y aportaba información que consideraba necesaria para comprender el texto y permitir el avance de la lectura o proponía a los niños que buscaran por sí mismos la respuesta.

La docente de tercer año asiste a los niños en la lectura de un texto difícil sobre dinosaurios

En los distintos equipos se previeron situaciones en las que los integrantes: releían para resolver contradicciones o dudas, relacionaban el texto con información que ya tenían acerca del tema, buscaban en el texto un fragmento para confirmar lo que ellos afirmaban, resolvían el significado de una palabra por el contexto, por su etimología o buscando en el diccionario, planteaban interrogantes para abordar la lectura de otro texto.

Una vez que los niños habían atravesado por una o dos situaciones en las que un adulto leía, se promovieron instancias de lectura grupal, en las que se les proponía leer y tratar de entender solos, recurriendo a la coordinadora únicamente cuando no lograran resolver alguna dificultad por sí mismos. En estos casos, se intervenía haciendo notar aspectos que habían pasado inadvertidos por ellos.

Ante la cantidad de material a disposición de cada grupo, se les propuso a los niños leer individualmente, a fin de avanzar con la investigación. En caso de problemas a resolver, se proponía que los integrantes del equipo se consultaran y se ayudaran para solucionarlos.

En todas estas situaciones se trató de brindar a los niños la posibilidad de poner en acción distintas estrategias lectoras que les permitieran "apropiarse" significativamente de los textos.

> "Promover actividades en las que los alumnos tengan que preguntar, predecir, recapitular para los compañeros, opinar, resumir, contrastar sus opiniones respecto de lo leído, fomenta una lectura inteligente y crítica en la que el lector se ve a sí mismo como protagonista en el proceso de construcción de significados" (Solé, 1993:178).

◇ Situaciones de escritura

La escuela enseña a escribir pensando en el sentido futuro que tendrá para el niño esta práctica, pero es necesario –para que sea verdadera– que la misma tenga también sentido en el presente.

Las situaciones que a continuación se analizan surgieron de la necesidad real de escribir un texto, en el marco de un proyecto en el que *los escritores* estaban auténticamente involucrados.

Toma de notas

La toma de notas surgió como una manera de conservar información para luego elaborar el texto que leerían o expondrían ante los padres y otros alumnos.

En algunas ocasiones, las coordinadoras se acercaban a los equipos, leían con ellos y parti-

BEST COPY AVAILABLE

cipaban en las decisiones acerca de qué consignar o no, mostrándose también como modelos de lectores/escritores en el uso de esta práctica de estudio. En otros momentos, se generaron espacios para que los niños trabajaran solos.

Cuando los equipos comenzaron a tomar notas, los chicos copiaban mucha información porque les costaba identificar lo pertinente de aquello que no lo era pero –a medida que se avanzaba en el proyecto– el propósito comunicativo claro (texto para leer o exponer en el Congreso de Expertos), el tiempo acordado para la lectura en el Congreso (cinco minutos), los destinatarios reales (público heterogéneo compuesto por padres, niños de otros cursos, docentes, directora, bibliotecaria, animadora, etc.) hicieron que "lo importante" comenzara a cobrar sentido.

En este contexto de producción real, los niños discutían en cada equipo qué información debían conservar y cuál no. Aprendieron que la "toma de notas" no era el texto final, sino un escrito al cual recurrir para la elaboración del texto definitivo.

Datos bibliográficos

En algún momento de esta etapa se hizo necesario, dentro de cada equipo, consignar los datos de los libros y revistas consultadas por si se volvían a necesitar, ya que el material de la Sala de Lectura se prestaba transitoriamente.

Por otra parte, algunos equipos observaron a partir de la lectura que varios libros consignaban, generalmente en una página final, bibliografía para ampliar la información o aquella que había sido empleada para la realización del trabajo. Como decidieron hacer lo mismo en sus propios textos, guiados por las coordinadoras, observaron la forma en que se organizaban los datos y comenzaron a anotarlos en una hoja de sus carpetas de campo.

La cita bibliográfica aparece, entonces, como una necesidad de conservar la memoria, por una parte, y como registro de fuentes de información o de futuras consultas, en otra. En todos los casos, fue una práctica con sentido.

Borradores

Para resolver el tema de los borradores se les ofrecieron a los distintos equipos carpetas de cartulina en donde guardar el material escrito producido durante la toma de notas, los borradores del texto a leer ante los padres y otros alumnos, las ilustraciones elegidas en las primeras instancias de lectura, gráficos, cuadros, etc. Esto les permitía, en cada encuentro de trabajo, estar rápidamente en contacto con lo leído y lo escrito, cosa que no hubiera sido posible en el cuaderno que es usado luego para la tarea habitual de la escuela.

Por otra parte, disponer de esas carpetas de campo y de papeles borradores hizo que los niños se "soltaran" a la hora de tachar, hacer flechas u otras señalizaciones en los textos, conductas éstas habituales en lectores y escritores expertos.

El texto final

El texto final se escribió –en cada equipo– recurriendo a la toma de notas y, en algunos casos, a la relectura de la bibliografía consultada. Se trabajó integrando la información tomada de las distintas fuentes.

Las coordinadoras orientaron la organización del texto sugiriendo el uso de títulos y subtítulos. Asimismo, hicieron notar a los niños algunos problemas de escritura que aparecían en los textos producidos y propusieron recurrir a los textos fuentes para buscar las soluciones posibles (cómo èstaba organizada la información, cómo se usaba un signo de puntuación, un conector, etc.).

En todo momento se les recordaba que tuvieran en cuenta los destinatarios y el tiempo disponible para leer o exponer.

La versión final del texto fue pasada en limpio por los niños (escrita a mano, ya que la escuela no dispone de computadoras) y se colocó al comienzo de la carpeta de trabajo. A continuación se adjuntaron las hojas con las notas y los borradores.

Casi todos los equipos consideraron importante el uso de soportes gráficos para apoyar sus lecturas y/o exposiciones y decidieron elaborar afiches con dibujos y fotocopias acompañados por epígrafes explicativos. De un registro, se transcriben sus argumentos:

"Así es más entretenido. Y no se distraen los que te escuchan."

"Es más fácil para no olvidarte lo que tenés que decir."

"Ponemos la foto de Berni, así lo conocen, como lo conocimos nosotras."

"Y ven qué cuadros pintaba."

"Vamos a poner las partes del huevo, así entienden bien."

"De las razas (de perros) mejor hacemos un afiche con fotocopias y los nombres porque sino no nos vamos a acordar. Además hay gente que, si no le mostrás la raza, no la conoce."

"Nosotros vamos a hacer los dibujos de un virus y una bacteria para que se entienda más cuando leemos."

Tercera etapa: Exposición

Esta etapa se compuso de un primer momento que estuvo destinado a situaciones de lectura en voz alta y exposición por parte de los equipos, con el propósito de ensayar para el Congreso y realizar los ajustes necesarios a fin de optimizar la comunicación.

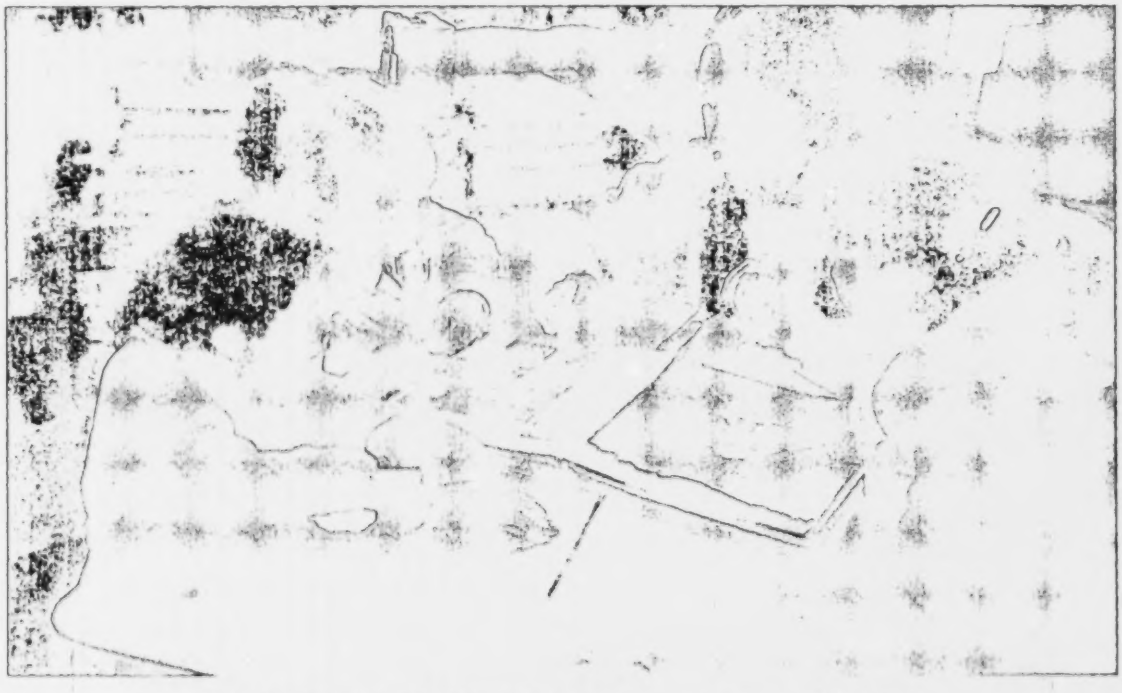
Los niños –orientados por las coordinadoras– tomaron la decisión acerca de leer o exponer. La mayoría prefirió leer ya que quedaba poco tiempo para practicar la exposición y de esa manera se sentían más seguros.

Cada equipo decidió de qué manera sus integrantes intervendrían en la comunicación. Algunos grupos eligieron un lector, un integrante que señalaba en el afiche mientras se leía y un tercero que contestaba las preguntas. Otros prefirieron dividir el texto y leer o exponer cada uno alguna parte. Se propició que –de una u otra forma– todos intervinieran activamente en la comunicación.

En un segundo momento, una vez que los grupos tuvieron organizada la comunicación de sus investigaciones, leyeron o expusieron ante integrantes de otros equipos que funcionaron a manera de auditorio, hicieron propuestas para mejorar e interrogaron a los expositores para que estos practicaran cómo responder. Se registraron y utilizaron sus opiniones:

"Van a tener que leer más fuerte, para que se escuche bien."

"Les conviene señalar en el afiche cuando él lee, así se entiende mejor. Nosotros lo vamos a hacer así."



La animadora de la Sala Abierta de Lectura se muestra como modelo lector y ayuda a los niños a tomar decisiones acerca de qué consignar en la toma de notas

121
BEST COPY AVAILABLE

La puesta en común ante todos los equipos participantes de los dos terceros, que había sido planificada en el proyecto, no fue posible debido a falta de tiempo (paros, feriados, etc.).

Para la presentación en el Congreso los niños propusieron colocar mesas en las que se ordenaron las carpetas de trabajo con los textos finales y los borradores. En las paredes de la galería y en algunos pizarrones de pie se colocaron los afiches de cada equipo y el cartel que anunciaba "Congreso de Expertos".

Por turno, los expositores/lectores tomaron su lugar detrás de las mesas y comunicaron su investigación. En algunos casos, como los niños estaban nerviosos, las docentes orientaron la exposición con preguntas que ellos respondieron sin problemas puesto que el trabajo realizado les había proporcionado conocimientos suficientes acerca del tema.

Finalizada la comunicación de las investigaciones, los padres y alumnos se acercaron a observar los afiches y las carpetas de trabajo y dejaron sus opiniones en una mesa –con papeles y lapiceras– destinada a tal efecto.

¿Por qué la modalidad predominante en el proyecto fue grupal?

Se consideró que la modalidad de trabajo en equipos, agrupados según los temas elegidos por sus integrantes, daría la posibilidad de tomar parte activamente en clase a aquellos niños que en el trabajo colectivo no lo hacían porque habían adoptado un papel pasivo frente a aquellos "buenos alumnos" capaces de participar con "acertadas intervenciones".

Con un coordinador adulto cada uno o dos equipos, también se podría efectuar un trabajo más personalizado tendiente a beneficiar a los alumnos que –frente a todo el curso– no suelen expresar sus opiniones, ni preguntar cuando no entienden, ni intervenir contraargumentando frente a los otros que "saben más".

Es necesario señalar que estos niños no estaban habituados a resolver tareas en equipo, razón por la cual hubo un trabajo específico de las coordinadoras para equilibrar la participación de todos los integrantes.

La evaluación del proyecto

Volver a leer el proyecto periódicamente, para evaluar lo actuado y lo que restaba por hacer, fue clave para que los chicos tuvieran presente el sentido de la tarea que realizaban en cada momento.

Mientras leían y tomaban nota, a la pregunta: "¿Para qué les parece que estamos haciendo este trabajo?" los niños respondieron:

"Para conocer más sobre el oso panda."

"Para exponer después adelante de los papás."

"No es solamente leer y copiar. Hay que saber poner lo más importante."

"Para entender mejor cómo son algunas cosas."

"Para leer, dibujar, escribir y resumir entre todos lo que vamos a poner."

"Tenemos que informarnos mucho para ser expertos."

"Tenemos que leer, escribir, mirar libros. Hay que leer mucho."

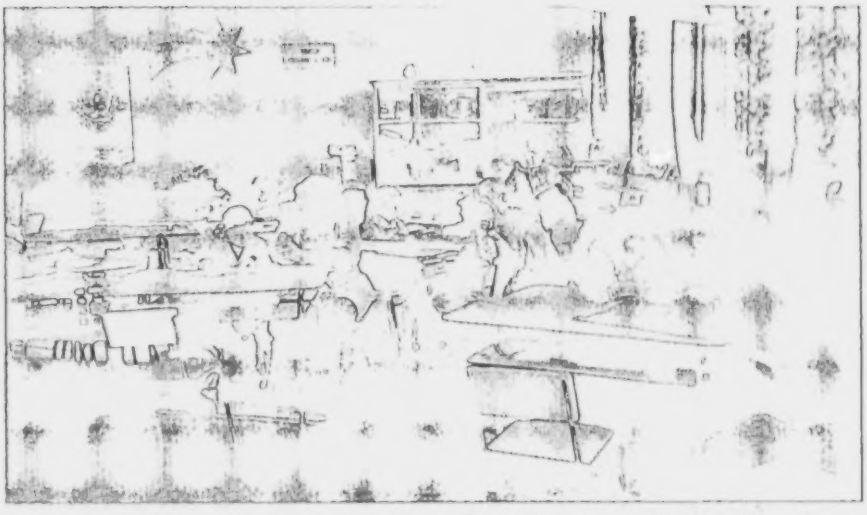
"Para saber. Para investigar sobre el tema."

"Para leer libros."

En la reunión final de evaluación, tanto las docentes como la bibliotecaria y la animadora estimaron que el proyecto había sido altamente positivo y observaron que los niños, al finalizar el ciclo lectivo podían:

- Seleccionar material bibliográfico para investigar acerca de un tema.
- Localizar información dentro de una publicación (libros, revistas, enciclopedias, diccionarios).
- Explorar el contenido general de un texto.
- Buscar un dato específico en un texto.
- Seleccionar información pertinente y desechar la que no lo era.
- Intercambiar información con otros (niños, docentes, animadora, bibliotecaria).
- Comentar lo leído.
- Volver al texto para resolver dudas y cuestiones.
- Relacionar un texto con otro leído anteriormente.
- Tomar notas para conservar la información obtenida.

- Integrar información obtenida de varias fuentes.
- Elaborar un texto informativo.
- Leer en voz alta para comunicar a otros lo investigado.
- Responder preguntas acerca del tema investigado.
- Autoevaluar su participación y sus logros.



La bibliotecaria acompaña a un niño durante la escritura del borrador del texto sobre el veneno en los animales

Asimismo, las docentes apreciaron que en las animaciones "se hizo un trabajo distinto"; que se desplegaron nuevas estrategias que luego pudieron llevar al aula y que las actividades desarrolladas fueron de gran apoyo para el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Agregaron también que para la realización del proyecto fue importantísimo el aporte de material bibliográfico que se hizo desde la Sala de Lectura.[2]

Los niños también evaluaron su participación y sus logros. Al respecto consideraron que el trabajo realizado les había servido para:

"Aprender más de los dinosaurios."

"Aprender algo de lo que me interesaba."

"Informarnos y saber más sobre los osos: el oso panda."

"Interpretar cuadros de Antonio Berni."

"Para aprender y ser expertos."

"Sí, aprender mucho de un tema."

"Pero también para aprender a leer y qué poner en el resumen."

"Y si le tenés que hacer un dibujo para que entiendan mejor lo que dice."

"Para leer más."

"Para escribir bien y que se entienda."

"Para leer en voz alta adelante de los demás. Pero todavía no leemos tan bien."

La bibliotecaria escolar apreció:

"Con la realización de este proyecto pudimos vivenciar que los textos difíciles no sólo son para aquellos alumnos a los cuales 'etiquetamos' como mejores sino también para estos niños cuyo único encuentro con los libros y otras publicaciones es el que les posibilita la escuela."

Los padres que concurrieron a la exposición de los niños, escribieron sus opiniones acerca del trabajo realizado. La mayoría lo vio como muy satisfactorio porque:

"Así, desde chicos, los alumnos aprenden a expresarse en forma oral. Además se les hace notar el respeto por escuchar al compañero."

"Me pareció muy lindo que los chicos puedan investigar, que traten de expresarse, que juntos lean libros."

"Me pareció bárbaro el trabajo de todos por informarnos a los papás. Felicitaciones a los chicos por su expresión."

Asimismo observaron que "los chicos se tendrían que preparar un poco más para expresarse en un grupo más grande", con lo cual se coincide, ya que –por un lado– se agotó el tiempo para trabajar más profundamente con las exposiciones y –por otro– era la primera experiencia de este tipo que los niños y los docentes realizábamos.

¿Es posible realizar este tipo de proyectos en la escuela?

Si bien proyectos como éste son concebidos como una posible respuesta a problemáticas detectadas en el aula, la tensión entre los contenidos planificados y el tiempo didáctico a destinar

a estas experiencias siempre aparece a la hora de tomar decisiones. Resolver esta tensión no es algo sencillo; por lo general, se piensa que este tipo de trabajo suele ser "interesante" pero que en la escuela hay que dar "otros contenidos".

Analizar situaciones de este tipo permite determinar que cuando el docente lee con los niños, o los niños leen, le hacen preguntas al texto, elaboran interpretaciones, discuten acerca de lo leído, toman notas, escriben un texto que luego comunicarán a otros, practican para leer o exponer, etc. se están trabajando –en acción– numerosos e importantes contenidos y que los logros son muchos.

Poner en marcha experiencias como éstas en la escuela implica generar una importante posibilidad de aprendizaje no sólo para los niños sino para aquellos directores, docentes, bibliotecarios, equipos orientadores, animadores a la lectura que están dispuestos a aprender cooperativamente.

> "El maestro, al igual que sus alumnos, debe leer, pensar, revisar y cuestionar sus propias ideas, pedir información. Tampoco para él será provechoso un trabajo solitario. La interacción con otros docentes que compartan su inquietud, que se encuentren en la misma búsqueda, encarando la misma labor, le permitirá enriquecerse profesional y personalmente. Dar y recibir sigue siendo, tanto para los niños como para los adultos, una de las mejores experiencias vitales, esencial para ir construyendo el propio camino que, al decir de Antonio Machado, se hace al andar" (Kaufman, 1998a:110).

Haciendo camino

A lo largo de este artículo, distintas voces han tomado la palabra porque creemos que educar es responsabilidad de todos: teóricos de la educación, directores, docentes, bibliotecarios, padres, animadores a la lectura, niños.

Por eso, queremos cerrar este espacio con las voces de dos de los tantos protagonistas de este proyecto. Lo hacemos así porque consideramos que ambos testimonios son una invitación para seguir haciendo camino.

> *"Hace nueve años que soy Bibliotecaria en esta escuela. Siempre estuve y estoy atenta y preocupada porque los chicos lean, estén con libros, valoren la biblioteca. Después del trabajo realizado puedo afirmar que, si a los chicos se les ofrecen los medios, si se hace el espacio en la escuela para que lean, escriban, estudien, crezcan... estamos sembrando para poder recoger"* **(Graciela Mordentti)**.
>
> *"Nos gustaba hacer de expertos. Y nos gustaba mucho... ¡Y nos gustaba leer y escribir!"* **(Leguizamón,** *a su maestra de cuarto grado).*

Notas

* Agradecemos a la Escuela N° 32 de Tandil, a Marta Castelli –directora en el momento de realizar la experiencia –, a las docentes Liliana Fortunato y Carolina Rodríguez, a la bibliotecaria Graciela Mordentti y a los niños de los terceros grados. Este trabajo fue posible gracias a todos ellos.

1. La animadora que trabajó en esta experiencia y escribió sobre ella cursa esta capacitación.
2. Las apreciaciones han sido tomadas de las respuestas de las docentes a la Encuesta de Evaluación proporcionada por la animadora.

Bibliografía

Arispe Solana, Evelyn (1999) "Más o menos letrados: adolescentes y comunidades lectoras en la escuela secundaria en México." **Lectura y Vida**, Año 20, N° 3.

Kaufman, A.M. (1998a) **La lectoescritura y la escuela**. Buenos Aires, Aula XXI-Santillana.

Kaufman, A.M. (1998b) **Alfabetización temprana... ¿y después? Acerca de la continuidad de la enseñanza de la lectura y la escritura.** Buenos Aires, Aula XXI-Santillana.

Lerner, D. (1998) "Lectura y escritura. Apuntes desde la perspectiva curricular." **Textos en Contexto 4. La escuela y la formación de lectores**. Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura/Lectura y Vida.

Lerner, D. y otros (1997) **Documento de actualización Curricular en Lengua N° 4**, Dirección de Curricula, Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Pipkin Embón, M. (1999) **La lectura y los lectores. ¿Cómo dialogar con el texto?** Rosario, Homo Sapiens.

Solé, I. (1993) **Estrategias de lectura**. Barcelona, Graó/ICE Universitat de Barcelona.

Tolchinsky, L. (1999) "Prefacio". En M. Pipkin Embón, **La lectura y los lectores. ¿Cómo dialogar con el texto?** Rosario, Homo Sapiens.

Este artículo fue recibido en LECTURA Y VIDA *en octubre de 2001; se le solicitaron modificaciones en marzo de 2001; la versión definitiva fue recibida nuevamente en diciembre de 2001 y aceptada para su publicación en abril de 2002.*

INSTRUCCIONES PARA NUESTROS AUTORES

1. Los trabajos deben tratar acerca de la lectura y escritura y áreas conexas, dándose preferencia a investigaciones y exposiciones de prácticas pedagógicas.
2. Los trabajos deben ser inéditos. El envío de un trabajo a LECTURA Y VIDA. **Revista Latinoamericana de Lectura** supone **la obligación del autor o los autores de no someterlo simultáneamente a la consideración de otras publicaciones**.
3. Los trabajos deberán tener una extensión máxima de 15 carillas tamaño A4, a doble espacio (incluidas las notas y la bibliografía). Deben ser remitidos en original y dos copias sin datos del autor o autores, junto con una copia en disquete (PC, Windows 98/Word 2000 o compatible). Estos datos deberán ser consignados en hoja aparte incluyendo nombre y dirección del autor o autores, número de teléfono, fax o correo electrónico, lugar de trabajo y breve reseña de la trayectoria profesional y académica. En el caso de que el trabajo sea enviado por correo electrónico, es imprescindible enviar por correo común las copias impresas exigidas anteriormente.
4. Las notas y llamadas se enumerarán por orden de aparición y se agruparán al final del texto.
5. Las figuras y tablas deben presentarse en original y numerarse correlativamente por orden de aparición en el trabajo. Las ilustraciones también deben presentarse en original o copia de alta calidad y no deben ser incluidas en el cuerpo del texto, sino en hoja aparte identificada con el nombre del autor en la parte superior derecha y la indicación del lugar donde deben insertarse.
6. Las referencias bibliográficas se ordenarán por orden alfabético, citando: nombre y apellido del autor completos, año (entre paréntesis), título del libro (negrita), lugar de edición, editorial y año de la edición. Si se trata de un artículo: autor, año, título, nombre de la publicación (negrita), volumen y/o número de la revista (negrita), y páginas. Cuando la obra citada es una traducción, deberá citarse el título original de la obra y su versión en español o en el idioma en el que se esté citando.
7. Los informes de investigación deben respetar los apartados clásicos de introducción, método (sujetos, diseño, instrumentos y/o procedimientos), resultados y conclusiones.
8. Aquellos trabajos que no cumplan con la totalidad de los requisitos enunciados no serán considerados, tampoco se enviará a los autores acuse de recibo ni se les devolverán los originales.
9. Los artículos deben ser remitidos a la Redacción de la Revista: **Lavalle 2116, 8º B, C1051ABH, Buenos Aires, Argentina**.
10. Los responsables de la redacción de LECTURA Y VIDA. **Revista Latinoamericana de Lectura** se reservan el derecho de publicar o no los trabajos presentados y de determinar la oportunidad adecuada para hacerlo. Los trabajos recibidos son evaluados por los miembros del Consejo Editorial Consultivo, a quienes no se les envía información alguna sobre los autores. De acuerdo con las normas que rigen el proceso de revisión, se acusará recibo de los originales, se informará a los autores sobre la aceptación, pedido de modificaciones, o el rechazo en el momento en que esto se determine, pero no se mantendrá con los autores ningún otro tipo de correspondencia ni se devolverán los originales.
11. Los autores deben ser miembros de la **Asociación Internacional de Lectura** en el momento de publicación de su trabajo.
12. *La Asociación Internacional de Lectura y la Dirección de la revista no se hacen responsables de las ideas y opiniones expresadas en los artículos.*

Los trabajos que se presenten para ser evaluados, deben cumplir con la totalidad de los requisitos enunciados.

El lento proceso de la escritura

Proyecto transversal: Aprender a mirar con los ojos de Joan Miró

ALICIA DIÉGUEZ BREDLE

Licenciada en Letras. Docente de la Escuela Integral Maimónides.
Asesora del área de Lengua en escuelas
de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

"Según la bella imagen de Michel de Certeau, el lector es un cazador furtivo que recorre las tierras de otro. Apropiado por la lectura, el texto no tiene exactamente –o en absoluto– el sentido que le atribuyen su autor, su editor o sus comentaristas. Esta libertad del lector desplaza y subvierte lo que el libro intenta imponerle."

Roger Chartier,
Las revoluciones de la cultura escrita

"El Surrealismo es la sorpresa mágica de encontrar un león en el armario donde uno quería tomar una camisa."

Frida Kahlo

El presente trabajo narra una experiencia desarrollada mediante la modalidad de "proyectos transversales" en una escuela primaria de la ciudad de Buenos Aires. La misma se llevó a cabo durante el primer cuatrimestre del año 2000 con alumnos de segundo año, segundo ciclo de la Escuela General Básica.

Debemos aclarar que la institución a la que nos referimos es privada con un 80% de subvención estatal, que su población escolar está compuesta por alumnos de clase media y alta de la comunidad judía. En su gran mayoría los padres de los alumnos son comerciantes y no tienen un interés muy grande por lo que la Dra. Emilia Ferreiro (2001) llama "la cultura letrada", es decir, no son adultos que realicen una práctica cotidiana de la lectura, ni el gusto por leer ni el placer por la lectura.

La modalidad de proyectos transversales, como todos sabemos, consiste en trabajar simultáneamente un tema en diversas áreas del conocimiento. Esto permite que los alumnos piensen un tema o un problema desde diferentes ópticas y puedan enriquecerlo. Al mismo tiempo les permite analizar la realidad con diferentes "lentes" como si fuera un calidoscopio.

Para este proyecto se pensó en trabajar como eje temático con la obra del pintor catalán Joan Miró. En el mismo intervinieron las áreas de Plástica, Lengua, Ciencias Sociales y Computación.

Paul Ricoeur (2001) en su artículo "La imaginación en el discurso y en la acción" plantea la relación entre ideología y utopía. Con respecto a la utopía, afirma el autor "la utopía se conoce a sí misma como utopía, se reivindica a sí misma". La utopía es el proyecto imaginario de otra sociedad, está en la imaginación constitutiva, puede justificar las opciones más opuestas. La utopía es una metáfora de otras maneras de ejercer el poder en la vida económica, política o religiosa. (Utopía puede ser un *kibutz* o una comunidad *hippie*.)

Tomaremos de Ricoeur el concepto de utopía=metáfora. Para el filósofo francés la ideología tiene una función integradora; en cambio, la utopía tiene una función subversiva. El prefijo "u" en griego significa sin, no, connota negación y "topos", como bien sabemos es "lugar". Es decir que utopía significaría, etimológicamente, algo así como lugar no existente, sin espacio conocido. Pero también el griego nos aporta otro prefijo "eu" que significa bello, placentero, armónico, ideal. El "eutopos" sería ese lugar que los chicos saben descubrir cuando se los pone frente al enigma y a la construcción de sentidos.

Como dice la escritora Graciela Montes (1999):

> *"Recuerdo que, muchas veces, un trozo de literatura o un cuadro o una música fueron los únicos sitios donde me pude encontrar con otras personas con las que era imprescindible encontrarse. Me recuerdo entrando y saliendo de la ficción miles de veces, alargando el tiempo del verano con novelas larguísimas: primero, Dickens, luego Tolstoi, luego Proust, en ese orden. Me recuerdo compartiendo las lecturas con otros lectores, recordando juntos un verso, un pasaje menor de una novela, reconociéndonos en los mismos paisajes. Y recibiendo como un don formidable las noticias de otras lecturas que me traían otros lectores más avanzados..."*

El año pasado nos propusimos trabajar en el área de Lengua integrándola con el área de Plástica. Para llevar a cabo esta tarea elegimos al artista Joan Miró porque nos parecía todo un desafío trabajar con un artista cuyas pinturas, en su gran mayoría, eran abstractas. Al mismo tiempo la postura ideológica de Miró, su bonhomía, el poder charlar con los alumnos acerca de un artista solidario, respetuoso de la ecología, decente, nos parecía interesante teniendo en cuenta los tiempos de corrupción política y moral que vive nuestro país en estos días. Se sumaron al proyecto Computación, como soporte para utilizar el procesador de textos y armar un "museo virtual" sobre la obra del catalán y Ciencias Sociales (Historia) donde los chicos pudieron analizar cómo movimientos artísticos determinados como el surrealismo, se dan en un contexto histórico determinado.

Volviendo a Joan Miró, en Plástica los niños vieron diapositivas sobre la obra del mismo y escucharon anécdotas que les relató la docente. Al comienzo a los alumnos les costó mucho conectarse con la obra dado que si bien los colores en Miró son impactantes, el arte abstracto, ese "no poder entender" pone barreras. Barreras que se fueron disipando cuando se les explicaba que en una pintura realista la pintura es unívoca: se lee lo que se ve. Para entender a Miró se trabajó con una frase disparadora de Kandinsky:

> "Lo importante no es hacer visible lo que se ve, sino lo que no se ve."

Se introdujeron varios pintores surrealistas para luego centrarse en Miró. Esto les permitía como "lectores" saltar al sin-sentido, al vacío del sentido, para luego resignificarlos. Se trabajó con los ejes: realismo / surrealismo, figurativo / abstracto. Se habló de las multívocas e infinitas lecturas de la pintura abstracta; se explicaron los colores en Miró, el por qué de los ojos en su pintura: el pintor afirmaba que así como las personas miraban los cuadros, él deseaba

que sus pinturas observaran a las personas. Se tomaron aspectos del pintor relacionados con la naturaleza, se les contó a los niños que el artista solía pintar sobre arena porque lo fundamental era la expresión más allá de su durabilidad en el tiempo, su relación con las semillas y los árboles:

"... El mundo gira, es fatal, es el movimiento de la rueda. Pero hay que ver cómo rueda. Yo puedo verlo porque tengo raíces fuertes: Montroig, Palma, el algarrobo. El algarrobo es mi ejemplo, mi modelo, lo que me ha sostenido. Sabe, siempre viajo con una algarroba en un sobre. Es un rito. Para mí y para Cataluña. Los algarrobos conservan siempre las hojas. Lo verde tiene un inmenso poder. Yo le soy fiel al algarrobo..." (Raillard 1978).

"...Hay que arañar la tierra para encontrar la fuente, hay que cavar")Raillard 1978).

Este trabajo fue modificando la lectura de los alumnos. Al mismo tiempo dibujaron mediante distintas técnicas: tiza mojada, témperas, tinta como Miró.

En el área de Lengua nos aproximamos al movimiento surrealista: Eluard, Bréton, entraron al aula y enriquecieron la lectura de los chicos. Poder entender este movimiento de la primera posguerra fue todo un desafío tanto para maestros como para alumnos. Estos textos, a veces, enrevesados y densos, capaces de transformar la visión del mundo y del sentir y del pensar, fueron realmente enriquecedores.

Comprender el ideal estético de lo maravilloso, lo insólito, la reunión de dos objetos en un contexto ajeno a ellos, les resultó interesantísimo. Trabajamos con el "Manifiesto surrealista" y los alumnos eligieron como frase simbólica de la muestra "La palabra libertad es lo único que aún hoy me exalta" de André Bréton.

Mientras todo este aire renovador de palabras y colores se adueñaba de nosotros, encontramos en la escritura de los alumnos algunos problemas. Si bien los alumnos conocían los tres momentos canónicos del relato: introducción, conflicto y resolución del mismo, les faltaba desarrollar el conflicto y resolverlo. Como afirma el escritor Pablo de Santis (1999):

"...Si hay una constante en los últimos años, es la pérdida del relato. El mecanismo ha suplantado a la historia, y la idea de una clave secreta –una clave que no sólo se descubre por una revelación que surge de los elementos de la ficción, si no sólo por la repetición, por la constancia del consumo– ha reemplazado la idea de que los cuentos, en cualquiera de sus formas, puedan tener sentido...".

En algunos casos no había casi desarrollo del conflicto y en otros la resolución del mismo se asemejaba a un telegrama. Para ayudarlos a mejorar el proceso de la escritura elaboramos un plan de acción que consistía en:

a. Lectura de muchos cuentos de autor: Oscar Wilde, Graciela Montes, Canela, Silvia Schujer, Emma Wolf, entre otros, mediante los cuales los alumnos entendían que estos textos se entendían sin hacer preguntas. Es decir, no necesitábamos a los autores para apropiarnos del relato, éste se nos ofrecía con generosidad y claridad.

b. Pautar más las consignas de escritura. Es decir, proponer para la escritura de un cuento varios posibles conflictos y finales para que los chicos eligieran. También frente al comienzo de una historia realizábamos mapas conceptuales con posibles conflictos y resoluciones propuestas por los chicos. De esta manera ellos se acostumbraban a escribir con posibles proyectos que, por supuesto, podían cambiarse llegado el caso.

c. Realizar historias colectivas en grupo. Un grupo comenzaba la historia, el otro debía leerla, seguir el hilo conductor del texto, respetar la coherencia y la cohesión, etc.

d. Intercambiar las producciones escritas para su corrección. Nadie más cruel que un par para corregir a otro. Veían en sus pares errores que tal vez no marcaban en su propia escritura.

e. Trabajar con hiperónimos para mejorar la sinonimia y la repetición de palabras.

f. Introducir en el aula diccionarios de antónimos y sinónimos para que circularan a la hora de escribir.

g. Estudiar distintos conectores de causa, efecto, consecuencia, para evitar el "y" y el "entonces".

h. Estudiar los tiempos verbales y la alternancia del pretérito imperfecto y el pretérito perfecto simple en el relato.

i. Elementos gramaticales y léxicos de la cohesión: referencias anafóricas, catafóricas, uso de deícticos y elipsis.

j. Superestructura y estructura narrativa del cuento.

k. Resolución de problemas y dudas ortográficas que surgían de la escritura.

l. Lectura de experiencias de escritura de autores conocidos aparecidas en el suplemento "Babelia" del diario español **El País** los días sábados en la columna "Aproximaciones". Lectura de fragmentos de la experiencia de vida del escritor español Jorge Semprún en "La escritura o la vida".

Los alumnos que, en principio, se resistían a trabajar con borradores y varias versiones del cuento se fueron dando cuenta de que, a medida que recorríamos el lento proceso de la escritura, en cada nueva versión el texto mejoraba y se aproximaba más a un cuento de autor. Avanzar en la calidad de sus producciones los fue entusiasmando mucho. (Tal es así que este año nos solicitaron comenzar con escritura de cuentos dado que comenzamos el año con texto informativo.)

No sólo trabajamos con cuentos. También lo hicimos con biografías para acercarnos a Joan Miró y a los poetas surrealistas. Y emprendimos la búsqueda de información –nota de enciclopedia– ya sea en libros, buscadores de Internet y Encarta.

Finalmente, y luego de un cuatrimestre de trabajo, llegó el momento tan esperado por los chicos y los padres: darle un cierre, una culminación al proyecto. Para ello programamos una clase abierta, es decir, una clase compartida por padres y alumnos. La misma fue planificada de la siguiente manera: en la primera parte se compartían diapositivas de Joan Miró y los alumnos fueron narrando, en intervenciones espontáneas, junto a la docente de Plástica, anécdotas y observaciones sobre la obra del pintor. En un segundo momento, los padres y sus hijos se dividían en dos grupos: Plástica y Taller Literario donde pintaban y escribían a partir de una consigna relacionada con el artista catalán.

La última parte de la clase era la visita al museo virtual que los alumnos con un programa informático habían armado y a la exposición de los trabajos realizados en Plástica.

Y, a modo de ejemplo, quiero compartir algunas de las producciones escritas por los alumnos a partir de pinturas de Joan Miró:

La mañana extraña

En un sueño Joan Miró corría y corría sin encontrar nada. Llegó a una ciudad donde todo se veía deforme. Empezó a caminar observando que esa ciudad era totalmente igual a la suya. Luego de haber recorrido gran parte del lugar, decidió ir al bar de Tony a tomar un té con churros y preguntarle cómo salir de semejante sueño. Ya dentro le preguntó su duda y el dueño del bar le contestó: –Varias personas están buscando la salida. Corren rumores que la salida está en uno de los extremos de la ciudad, allí donde se encuentran las arenas movedizas. Tenés que dejarte tragar por ellas y cuando sientas la muerte saldrás del sueño. ¡PERO CUIDADO! Llegar hasta allí será peligroso. Deberás enfrentarte al maníaco Mog–.

Consciente del riesgo, Joan Miró enfrentó la situación. Caminó y caminó hasta encontrar el personaje del cual Tony le habló, lo enfrentó en un combate de tres días y dos noches en el cual corrió mucha sangre, sobre todo del maníaco Mog que fue derrotado por Joan Miró. Este siguió su camino hasta las arenas movedizas y se dejó tragar. En ese instante despertó. Y esa mañana, "la mañana extraña" el pintor dibujó el momento con Tony en el bar.

Autores: Martín, Nicolás, Jeannette
Sabrina y Daiana

El cuarto de los sueños

Había una vez una casa muy extraña. En el vecindario corrían rumores de que en ella había un cuarto muy raro, un cuarto donde ocurrían hechos inexplicables.

Cada vez que se vendía la casa, los nuevos dueños permanecían allí muy poco tiempo. Esto acrecentaba aún más los rumores.

Un día llegó a la casa un extraño personaje. El lugar le gustó porque era amplio, tenía sol, estaba lleno de algarrobos y desde los ventanales se veía el mar.

Los vecinos decían que el interesado era un artista, que pintaba cuadros grandes, donde predominaban los colores rojo, bermellón, carmesí y magenta. También se decía de él que sus cuadros observaban a quienes se paraban a mirarlos. Se rumoreaba también que le gustaba hacer esculturas de formas inexplicables.

El artista era Joan Miró. Apenas recorrió la casa se dio cuenta que había encontrado, después de recorrer muchos lugares, su lugar. La compró de inmediato.

Comentan los vecinos, aún hoy, que el lugar que más le gustó fue el cuarto de los sueños y que en ese lugar pintó sus cuadros más coloridos y famosos.

Autores: Isaac, Bernardo, Ezequiel, Brian

Había una vez una hormiga que estaba embarazada de una araña. La araña se quedó observándola toda la noche, tanto, que se dio cuenta de lo espantosa que era su amada. Se le pusieron las patas de punta por tanta fealdad. Estaba tan horrorizada que lo único que quería era escaparse cuanto antes, lo más lejos posible.

Mientras huía se acordó que su esposa, la hormiga Manuela, estaba embarazada. Entonces, pensó: –No puedo dejarla, por más fea que sea, por dentro es una hormiga muy buena y especial. Y permaneció junto a ella.

Autores: Joseph, Natalie, Maia, Brian

Conclusiones

Instalar en los alumnos el hambre de sentido nos parece fundamental. Enfrentarlos a los enigmas del texto, ya sea plástico o literario, nos parece una de las actividades más importantes que debe generar la escuela. La libertad, la única palabra que exaltaba a Bréton, la libertad frente a los acertijos, nos hace desconfiar de las respuestas prontas. La búsqueda de respuestas, el desafío de hallarlas, nos ayuda a la construcción de sentidos. Como dice Graciela Montes (1999):

"...Leer es construir sentidos. Construir sentidos nos hace humanos, o sea, rebeldes. Aunque muchas veces infructuosa, esa apasionada persecución del sentido es nuestro sol, lo que de veras nos da calor y nos ilumina...".

Esa búsqueda de sentidos también nos hace conscientes de la escritura como un proceso, un devenir, donde cada nueva versión –puede ser la final o no– siempre está abierta a la posibilidad de ser mejorada. El trabajo con borradores, la relectura y posterior corrección son imprescindibles en el proceso de escritura. El proceso de escritura es lento sí, y está alejado de la satisfacción mediática que los alumnos traen de sus casas.

Esta búsqueda de la mejor versión y del sentido les permite a los alumnos situarse en el "eutopos" esa zona donde la belleza y lo placentero –placentero pero no tan fácil– es todavía posible.

Notas bibliográficas

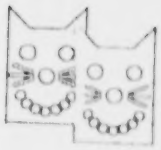
De Santis, Pablo (1999) Artículo aparecido en la revista **Tres puntos**, julio.

Ferreiro, Emilia (2001) **Pasado y presente de los verbos leer y escribir**. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, Serie Breves.

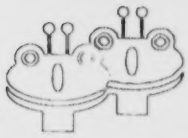
Montes, Graciela (1999) **La frontera indómita.** México, Fondo de Cultura Económica.

Raillard, George (1978) **Conversaciones con Joan Miró.** Barcelona, Granica Editor.

Ricoeur, Paul (2001) **Del texto a la acción.** Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.



Libros recomendados para niños y adolescentes



Sección a cargo de la profesora María Luisa Cresta de Leguizamón

Los textos han sido seleccionados por María Luisa Cresta de Leguizamón, respetando la pluralidad temática como un principio regidor en la literatura infantil. La agrupación por edades responde a fines prácticos y no pretende fijar límites taxativos.

De 5 a 8 años

Jungman, Ann: **La cenicienta rebelde**. Ilustraciones: Javier Olivares. Traducción: Paz Barroso. Madrid: S.M., 1993, 61 páginas.

◇ La relación de esta cenicienta con la tradicional de los cuentos clásicos está dada por el nombre, solamente: ella se llama, en realidad, Clementa, sólo que pasa mucho tiempo en la cocina, junto a las cenizas. Así se van sucediendo situaciones muy pintorescas, muy divertidas. Así llegamos al final: este singular personaje, cenicienta o Clementa, sube a un globo que asciende y se pierde en el aire *(cuento)*.

De 7 a 10 años

Azkenasy, Ludwig: **Eres único**. Ilustraciones: Helme Heine. Traducción: Juan Villoro. México: Fondo de Cultura Económica, Colección "A la orilla del viento", 1991, 64 páginas.

◇ Esta es una colección de diez cuentos, breves, que cuentan historias muy entretenidas y diversas. Se mezclan niños con animales, peces que parecen seres humanos, elefantes con nudos en la trompa para "los olvidos", ratones amigos de los gatos..., en fin, como se dice en la contratapa del libro, personajes que son realmente únicos. Personajes como el propio lector, únicos *(cuentos)*.

De 9 a 12 años

Dremen, Olga: **Wunderding y otros escalofríos**. Ilustraciones: Alejandra Taubin. Buenos Aires: Libros del Quirquincho, 1990, 46 páginas.

◇ Cuatro cuentos (Los perros, Botas marrones, El viaje, Wunderding) llenos de miedos, imágenes que sorprenden, otras que asustan, niños y niñas que protagonizan pesadillas que provocan casi espanto... El lector encontrará un clima capaz de transmitir miedo, mucho miedo, especialmente para quienes gusten de ello *(cuentos)*.

Zarji, Nurit: **Momi**. Traducción: Raquel Garber. Ilustración de tapa: Magdi Kelisek. Buenos Aires: Sudamericana, Colección Primera Sudamericana, 1997, 87 páginas.

◇ Novela organizada en base a cartas que una niña, Momi, le envía a la dueña de la casa que ha quedado a su cuidado. A través de cosas aparentemente insignificantes, Momi va construyendo un universo de situaciones, objetos y hechos que día a día ocurren en el barrio. Con mucha sensibilidad y humor va naciendo, a través de su correspondencia, un mundo cargado de emociones y sensibilidad. Mientras, la autora de las cartas, va creciendo junto al singular mundo evocado por ella misma *(novela)*.

De 11 a 14 años

Dahl, Roald: **Boy (relatos de infancia)**. Traducción: Salustiano Masó. Madrid: Alfaguara, Serie Roja, 1987, 190 páginas.

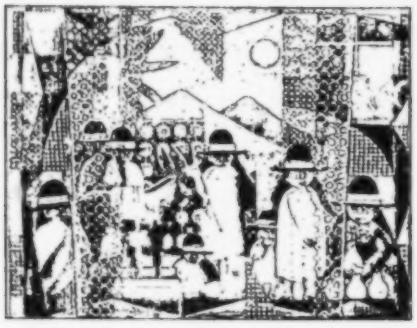
◇ Los comentarios publicados por el mismo autor, sobre su obra, cuentan cómo ésta tuvo su origen en los cuentos que narraba a sus cuatro hijos. Su primera novela fue publicada en 1964, "Charlie y su fábrica de chocolate". Su producción es numerosa y de gran éxito entre sus lectores, niños de todas las edades. "Boy" configura una 21ª edición, del año 2000. "No se trata de una autobiografía, sino de consignar, a través de un lapso que abarca desde la muy temprana niñez, hasta alrededor de los veinte años, cosas que han permanecido grabadas en su memoria y surgen nítidas como para escribirlas y transmitirlas a sus lectores. Cosas recordadas. "Algunas son divertidas", dice en el prólogo. "Otras son lastimosas. Las hay desagradables... Todas son verdad". Un magnífico libro de un extraordinario autor.

Maupassant, Guy de: **La mano del desollado. Terror en el refugio**. Ilustraciones: Luis Pollini. Traducción: Julia Saltzmann. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, Serie de La Cuerda floja, 1993, 60 páginas.

◇ En la contratapa, el libro lleva la siguiente observación: "Una colección de grandes maestros que supieron tensar la cuerda y hacer correr el miedo por entre las palabras". En verdad, se trata de un par de cuentos, más bien cortos, que cumplen un cometido especial: causar terror, espanto, o poner nervioso al lector con los hechos narrados. El autor Maupassant, realiza su cometido con mucho acierto, pues transmite acertadamente los acontecimientos, macabros algunos, de manera natural, fluida, como si se tratara de sucesos naturales, hasta cotidianos. Ambos relatos cumplen su propósito, causar temor, presentan personajes que se vuelven macabros, o pierden la razón y caen en estado de locura. Palabras adecuadas, párrafos breves y contundentes, cumplen su función expresada en los títulos de ambos relatos.

BEST COPY AVAILABLE

libros y revistas



-Agradecemos el envío de estas publicaciones-

Libros

Tiger Lilies, Toadstools, and Thunderbolts - Engaging k-8 Students with Poetry
Iris McClellan Tiedt
International Reading Association, 2002
242 páginas

Introducción a la literatura infantil y juvenil
Teresa Colomer
Síntesis Educación
Madrid, 1999
239 páginas

To be a Boy, to be a Reader
William G. Brozo
International Reading Association, 2002
196 páginas

Enseñar a leer, enseñar a comprender
Teresa Colomer - Anna Camps
Celeste/MEC
Madrid, 1996
238 páginas

Students' Identities and Literacy Learning
Sarah J. McCarthey
International Reading Association - National Reading Conference, 2002
150 páginas

El aula como espacio de investigación y reflexión
Anna Camps (coord.)
Graó - Barcelona, 2001
223 páginas

Reading, Writing and Talking Gender in Literacy Learning
Barbara Guzzetti
Josephine Peyton Young
Margaret M. Gritsavage
Laurie M. Fyfe
Marie Hardenbrook
International Reading Association
National Reading Conference, 2002
164 páginas

Guided Comprehension in Action Lessons for Grades 3-8
Maureen McLaughlin
Mary Beth Allen
International Reading Association, 2002
186 páginas

Thinking and Writing for Publication A Guide for Teachers
Bonita L. Wilcox
International Reading Association, 2002
100 páginas

Hiperactivo, impulsivo, distraído ¿me conocés?
José J. Bauermeister
The Guilford Press
Nueva York, 2002
263 páginas

"Best Practice?" Insights on Literacy Instruction from an Elementary Classroom
Margaret Taylor Stewart
International Reading Association
National Reading Conference, 2002
248 páginas

Reading for Understanding
RAND Reading Study Group
Catherine Snow, Chair
Office of Educational Research and Improvement (DERI)
Science and Technology Policy Institute- RAND
Estados Unidos, 2002
156 páginas

Revistas

Leitura em revista
Año 01, N° 01, Jan/Jun 2001
Associação Internacional de Leitura
Conselho Brasil Sul
Brasil

Contextos en Educación
Año 3, n° 4, 2000
Revista del Departamento de Ciencias de la Educación
Universidad Nacional de Río Cuarto
Argentina

La Educación en nuestras manos
N° 65, marzo 2002
Edición especial: La memoria funda el mañana
SUTEBA - Buenos Aires

The Reading Teacher
Vol. 55, N° 5, February 2002
Vol. 55, N° 6, March 2002
International Reading Association

Research in the Teaching of English
Vol. 36, Number 1, August 2001
National Council of Teachers of English
Estados Unidos

Ludo
N° 34, diciembre 2001
Gabinete de Literatura Infantil-Juvenil del Instituto Summa – Fundación Salottiana
Buenos Aires

Reading Research Quarterly
Vol. 37, Number 2 April/May/June 2002
International Reading Association

College English
National Council of Teachers of English
Estados Unidos

Journal of Adolescent and Adult Literacy
Vol. 45, N° 6, March 2002
International Reading Association

ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE LECTURA
Organismo Consultor de Unesco

Presidente
Jerry L. Johns
Northern Illinois University
DeKalb, Illinois

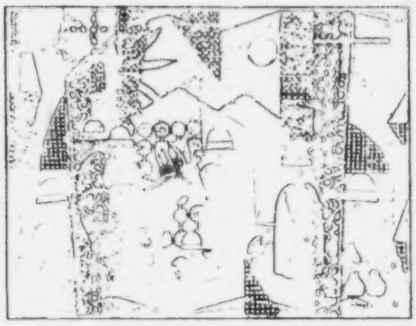
Presidenta electa
Lesley Mandel Morrow
Rutgers University
New Brunswick, New Jersey

Vicepresidenta
MaryEllen Vogt
California State University
Huntington Beach, California

Director Ejecutivo
Alan E. Farstrup

Consejo Directivo
Rita M. Bean, University of Pittsburgh
Pittsburgh, Pennsylvania
Rebecca L. Olness, Kent Public Schools
Kent, Washington
Doris Walker-Dalhouse, Minnesota State University
Moorhead, Minnesota
Patricia L. Anders, University of Arizona
Tucson, Arizona
Timothy V. Rasinski, Kent State University
Kent, Ohio
Ann-Sofie Selin, Cygnaeus School
Turku/Abo, Finland
Cathy Collins Block, Texas Christian University
Fort Worth, Texas
James Flood, San Diego State University
San Diego, California
Victoria J. Risko, Peabody College of Vanderbilt University
Nashville, Tennessee

Informaciones



UNA NUEVA EVALUADORA EN EL CONSEJO EDITORIAL CONSULTIVO DE LECTURA Y VIDA

Lectura y Vida ha incorporado a **Ángela Katiuska Salmon**, de Ecuador, como nueva evaluadora del Consejo Editorial Consultivo. Este Consejo está integrado por los mayores especialistas del campo de la lectura y escritura en español, provenientes de distintas disciplinas y subáreas de trabajo y de una diversidad de países de América Latina, así como de Estados Unidos, España y Francia. Estos evaluadores tienen a su cargo la tarea de revisar los manuscritos que se reciben y evaluar la posibilidad de su publicación en la revista.

En esta oportunidad, y desde comienzos del 2002, hemos invitado a integrar el Comité a la Dra. Ángela Katiuska Salmon, quien nació en Quito, Ecuador y es psicóloga especializada en Psicología Educativa de la Universidad Católica de Quito, y Magister y Doctora en Educación de la Universidad de Cincinnati en Ohio, Estados Unidos. Además, la Dra. Salmon es miembro del Comité Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectoescritura de IRA y fue fundadora y presidenta de la filial de la IRA en Ecuador.

Entre sus diversas publicaciones y artículos para revistas profesionales, es autora de los libros **Múltiples formas de aprender: Nuevas realidades y desafíos para conquistar la lectoescritura** y **Lenguaje integral: Una alternativa para la enseñanza aprendizaje de la lectoescritura**.

Además, en su labor profesional, Salmon ha trabajado con niños pequeños desde que fundó su centro preescolar en 1988; luego trabajó como profesora de preescolar y como consultora en el área de lectura y escritura en el Colegio Menor San Francisco de Quito y ha dedicado varios años a la formación de maestros desde sus cátedras en la Universidad Católica de Quito y la Universidad San Francisco de Quito (USFQ). En la USFQ fue directora del programa de Educación y de postgrado. Actualmente es directora de "The Joy of Learning", en Miami, un centro educativo inspirado en el enfoque italiano Reggio Emilia. Además, ha presidido el V Congreso de las Américas sobre Lectoescritura.

LA ASOCIACIÓN ARGENTINA DE LECTURA CUMPLE 30 AÑOS

Tal como anunciáramos en nuestro número de marzo, la **Asociación Argentina de Lectura,** filial nacional de la **Asociación Internacional de Lectura** conmemora sus 30 años en la promoción de la lectura con **Jornadas de intercambio** acerca de **"El libro, la lectura y la formación de comunidades lectoras"**.

En relación con ello informamos que las fechas de realización han sido modificadas y que dichas jornadas se realizarán los siguientes días: sábado 22 de junio, sábado 24 de agosto y sábado 5 de octubre. Los encuentros se llevarán a cabo en el Instituto Nuestra Señora de la Misericordia, de 10 a 14 las dos primeras fechas y de 10 a 16 para la última.

Se encuentra abierta la presentación de ponencias, las cuales serán expuestas en la jornada del 5 de octubre. (Consultar requisitos en **Lectura y Vida** de marzo de 2002.)

Informes e inscripciones

Asociación Argentina de Lectura

Profesora María Ruth Pardo Belgrano:
aalpb@brujula.net

Prof. Graciela Rosa Gallelli:
gragalleli@hotmail.com

Prof. Norma Aurora Salles:
nasalles@ciudad.com.ar

7º FORO INTERNACIONAL POR EL LIBRO Y LA LECTURA

La lectura frente al caos y la disolución nacional.

La lectura como instrumento para la reconstrucción y la esperanza.

Este Foro tendrá lugar en **Resistencia, Chaco, Argentina, del 14 al 17 de agosto de 2002** en el Teatro Guido Miranda. En el transcurso del Foro tendrán lugar Conferencias magistrales a cargo de Héctor Tizón y Jaim Echeverri, mesas redondas y talleres.

El temario de las mesas redondas es el siguiente:

Mesa 1
La lectura en la emergencia y la emergencia de la lectura en un país al borde de la disolución. Lectura y educación en una Argentina que se disuelve. Las respuestas que la escuela hoy no está dando. Lectura y marginación. El papel de los maestros y los maestros que no leen. La lectura del docente en las escuelas comunes y especiales de todos los niveles. Las soluciones que podría aportar el magisterio. ¿Hay soluciones? ¿Cuáles, cómo, cuándo, a qué costo, con que posibles resultados?

Mesa 2
La lectura elemental (moraleja, solidaridad, mensaje) y la lectura artística (estética y conceptual), ¿responden a la crisis? ¿Qué pasa con los escritores en medio del desastre? ¿Creación o silencio? ¿La poética del texto tiene la palabra? ¿Qué palabra? ¿Y para decir qué? ¿Y los críticos? ¿Hay respuestas en el mundo académico y el canon? La literatura, ¿tiene cabida hoy en la destruida escuela argentina?

Mesa 3
Los medios de comunicación y la lectura. La responsabilidad de los comunicadores ante el naufragio social. Periodistas y comunicadores que no leen. Periodismo cultural y crisis de identidad. La comunicación responde a la demanda de un país embrutecido?

Mesa 4
La infancia como problema más agudo en medio del desastre. ¿Cómo se enseña a leer a un niño desnutrido? ¿Qué y cómo leer ante cuadros de indigencia, desocupación, violencia familiar y embrutecimiento de toda una generación? ¿Podemos enfrentar semejante cuadro con libros en las manos? ¿Cómo animar a niños, jóvenes y adultos? Los textos en las librerías y en la escuela real de estos días. ¿Cómo soñar hoy con bebetecas y bibliotecas escolares, familiares, públicas, librobus, bicibus y profelibros?

Mesa 5
El estudiante como sujeto. En los tres niveles (primario, secundario y terciario). ¿Cómo atender su frustración, cómo estimularlo, cómo ayudar a los educandos en la tarea de fortalecer la democracia en medio del desastre? ¿Cómo reconocer y poner énfasis en los intereses del estudiante universitario argentino? ¿Qué se les da y qué se les niega, hoy, a los destinatarios de la educación en la Argentina, y cómo revertir causas y efectos?

Algunos invitados que ya confirmaron su presencia

Del Exterior: Jaime Valdivieso (Chile), Mario Delgado Aparaín (escritor, Uruguay), Carlos Urbim (escritor, Brasil), Jean Graham-Jones (académica, crítica especializada en historia del teatro argentino, Estados Unidos), Jorge Monteleone (académico, escritor, Chile).

Escritores argentinos: Héctor Tizón, María Rosa Lojo, Angélica Gorodischer, Daniel Freidemberg.

Académicos argentinos: Guillermo Jaim Etcheverri, Roberto Follari, Sandro Abate.

Periodistas y críticos argentinos: Cristina Mucci, Osvaldo Quiroga.

Literatura infantil: Graciela Bialet, Graciela Falbo, Graciela Cabal.

Especialistas en Políticas Culturales: Magdalena Faillace, Manuela Fingueret.

Informes:
Teléfonos: 54 3722 449270 / 54 3722 447453
E-mail: forochaco@hotmail.com

Inscripción:
Consultar por cupo a
forochaco@yahoo.com.ar

III ENCUENTRO IBOERO-AMERICANO EN COLOMBIA

El **III Encuentro Iberoamericano de colectivos escolares y redes de maestros que hacen investigación desde su escuela** se llevará a cabo del **22 al 26 de julio de 2002** en **Santa Marta, Colombia.** El encuentro está organizado por la Red de Cualificación de Educadores en Ejercicio de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Se encuentra abierta la recepción de ponencias.

Información general:
upncolombia@noveduc.com

Próximos eventos

2002

Jornada de intercambio
"El libro, la lectura y la formación de comunidades lectoras"
Asociación Argentina de Lectura 1972-2002
30 años en la Promoción de la Lectura
22 de junio, 24 de agosto y 5 de octubre
Buenos Aires, Argentina
Lavalle 1438, Piso 2°, Dpto. 15
(1038) Buenos Aires, Argentina
E-mail: aalpb@brujula.net
gragalleli@hotmail.com
nasalles@ciudad.com.ar

Congreso La argumentación. Lingüística / Retórica / Lógica / Pedagogía
10 al 12 de julio
Buenos Aires, Argentina
Sitio Web: www.filo.uba.ar
María Marta García Negroni:
mmgn@filo.uba.ar
Roberto Bein: rbein@filo.uba.ar
Alfredo M. Lescano: alescano@filo.uba.ar

III Encuentro Iberoamericano de colectivos escolares y redes de maestros que hacen investigación desde su escuela
22 al 26 de julio
Santa Marta, Colombia
Universidad Pedagógica Nacional de Colombia
upncolombia@noveduc.com

19° Congreso Mundial de Lectura
Asociación Internacional de Lectura
29 de julio al 1° de agosto
Edimburgo, Escocia
Sitio WEB: www.reading.org

7º Foro Internacional por el libro y la lectura
14 al 17 de agosto
Resistencia, Chaco, Argentina
E-mail: forochaco@hotmail.com
forochaco@yahoo.com.ar
Teléfonos: 54 3722 449270 /
54 3722 447453

Primeras Jornadas de Didáctica de la Literatura
29 y 30 de agosto
Buenos Aires, Argentina
IES Nº 1 "Dra. Alicia Moreau de Justo"
Av. Córdoba 2016 – Ciudad de Buenos Aires
E-mail: jornadasies1@yahoo.com.ar

28° Congreso de IBBY
29 de setiembre al 3 de octubre
Basilea, Suiza
YBBY Secretariat
Fax: 4161-272-2917
E-mail: ibby@eye.ch

V Jornadas de la Lengua Española
9 al 11 de octubre
Buenos Aires, Argentina
Escuela de Letras, Universidad del Salvador
Facultad de Historia y Letras, Escuela de Letras
Rodríguez Peña 647, PB, Buenos Aires (1020)
Tel: 4375-2958 (líneas rotativas); fax 4372-2371

VII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura
16 al 19 de octubre
Ciudad de Puebla, México
Consejo Puebla de Lectura A.C.
Página web: http://mx.geocities.com/cplectura
E-mail: IRAPuebla@yahoo.com.mx

IX Congreso Nacional de Lingüística
14 al 16 de noviembre
Córdoba, Argentina
Facultad de Lenguas,
Universidad Nacional de Córdoba
Av. Vélez Sársfield 187
(5000) Córdoba, Argentina
E-mail: 9congresoling@fl.unc.edu.ar
Sitio web: www.lenguas.unc.edu.ar

2003

48° Convención Anual
Asociación Internacional de Lectura
4 al 9 de mayo
Orlando, Florida
IRA, 800 Barksdale Road, P.O. Box 8139
Newark, DE 19714-8139, USA
Sitio WEB: www.reading.org

II Taller Anual "Didáctica de la lengua española y la literatura"
1 al 3 de julio
Ciego de Ávila, Cuba
Facultad de Humanidades.
Universidad de Ciego de Ávila, Cuba
Fax. 53 33 266365
E-mail: luiscar@faceco.unica.cu
lcarmenate@latinmail.com
rafesan@faceco.unica.cu

Costos de la suscripción

Cuota de afiliación individual
para América Latina: U$S 26

Cuota de afiliación institucional
(escuelas, bibliotecas, universidades y otras instituciones): U$S 104

La afiliación anual a la **Asociación Internacional de Lectura**
incluye **Lectura y Vida**, material informativo y descuentos
en congresos y publicaciones.

Formas de pago de la suscripción

△ **Exterior**: cheque en dólares sobre un banco de los Estados Unidos
a la orden de la **Asociación Internacional de Lectura**,
enviado a la redacción de **Lectura y Vida**
o a la sede central de IRA; o tarjeta de crédito.

△ **Argentina:** el monto en pesos debe calcularse según la cotización del
dólar oficial del Banco Nación en el momento de enviar el pago, o consultando
previamente. Pago disponible mediante cheque o giro postal *(no telegráfico)*
en pesos y a la orden de la **Asociación Internacional de Lectura**, enviado a la redacción
de **Lectura y Vida** en Buenos Aires; o tarjeta de crédito (débito en dólares).

△ **Pago con tarjetas de crédito internacionales Visa y Mastercard:**
sólo para suscripciones individuales (no disponible para instituciones ni para
la compra de otras publicaciones editadas en Argentina). Enviar el formulario
completo y firmado por correo o fax a la Redacción de **Lectura y Vida**.
Los pagos con tarjeta de crédito son en **dólares** y debitados directamente
en la sede central de IRA en Estados Unidos.

Redacción de **Lectura y Vida**
Lavalle 2116, 8° B
C1051ABH - Buenos Aires, Argentina
Telefax: 54-11-4953-3211 - Fax: (11)4951-7508
Sitio Web: www.lecturayvida.org.ar
E-mail: lecturayvida@ira.org.ar
Horario: lunes a jueves de 12 a 18 hs.

Asociación Internacional de Lectura - IRA
800 Barksdale Road
P.O.Box 8139 Newark
Delaware 19714-8139
U.S.A.

Conocimiento lingüístico y reflexión metalingüística. El rol de las conceptualizaciones en torno a la estructura de la sílaba en el proceso de alfabetización – *Raúl Hachén*

Interpretaciones infantiles de los textos. Un desafío y una clave para la enseñanza – *Violeta Romo de Muñoz*

Evaluación de las actitudes de lectura en universitarios
Maria Carolina Kussama Pellegrini,
Acacia Aparecida Angeli dos Santos y Fermino Fernandes Sisto

Autoconcepto y rendimiento escolar
Verónica Villarroel Henríquez

Leer para aprender en la escuela – *Patricia S. Ratto*

En el aula. Proyecto transversal: "Aprender a mirar con los ojos de Joan Miró" – *Alicia Diéguez Bredle*

Libros recomendados para niños y adolescentes
María Luisa Cresta de Leguizamón

Libros y revistas

Informaciones

Lavalle 2116 - 8º "B"
C1051ABH Buenos Aires - Argentina

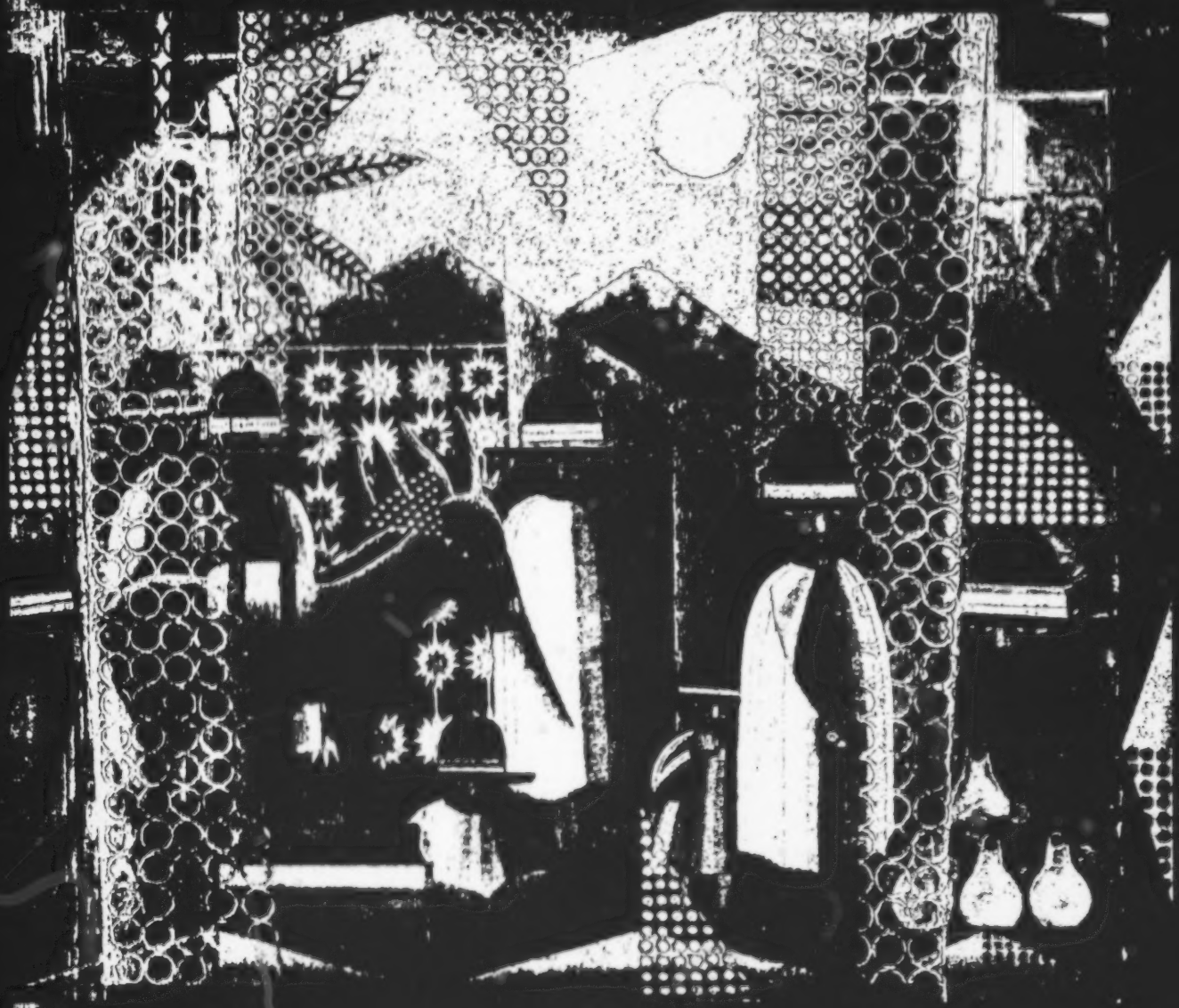
BEST COPY AVAILABLE

lectura y vida

REVISTA LATINOAMERICANA DE LECTURA

ISSN 0325/8637

CODEN LVIDDG



AÑO 23

setiembre 2002

3

FL027676

BEST COPY AVAILABLE

139

lectura y vida

Revista Latinoamericana de Lectura
Año XXIII - Número 3 - Setiembre 2002

Publicación trimestral de la
Asociación Internacional de Lectura (IRA)

Directora

María Elena Rodríguez

Consejo Editorial Consultivo

○ Berta P. de Braslavsky (Argentina) ○ Irma Camargo de Ambía (Perú)
○ Silvia Castrillón (Colombia) ○ María Elvira Charria (Colombia)
○ Mabel Condemarín Grimberg (Chile) ○ Alan N. Crawford (Estados Unidos)
○ María Eugenia Dubois (Venezuela) ○ Adolfo Elizaincín (Uruguay)
○ Emilia Ferreiro (México) ○ Artur Gomes de Morais (Brasil)
○ Kenneth Goodman (Estados Unidos) ○ Josette Jolibert (Francia)
○ Delia Lerner (Argentina) ○ Luis Méndez (Honduras)
○ Magaly Muñoz de Pimentel (Venezuela) ○ Diana Rivera Viera (Puerto Rico)
○ Ruth Sáez Vega (Puerto Rico) ○ Katiuska Salmon (Ecuador)
○ Marta Eugenia Sánchez González (Costa Rica)
○ Isabel Solé (España) ○ Ana Teberosky (España)
○ Vera Teixeira de Aguiar (Brasil) ○ Gaby Vallejo (Bolivia)

Asistente editorial
Marina Franco

Redacción
Lavalle 2116 - 8º B
C1051ABH Buenos Aires - Argentina
Tel: 4953-3211 / Fax: (54-11) 4951-7508
lecturayvida@ira.org.ar
Internet: www.lecturayvida.org.ar

Asociación Internacional de Lectura
Sede central
800 Barksdale Road, PO Box 8139
Newark, Delaware, 19714-8139, USA
Internet: www.reading.org

48° Convención Anual

Asociación Internacional de Lectura

"Haciendo una diferencia en lectura"

ORLANDO, FLORIDA

4 al 8 de mayo, 2003

International Reading Association
800 Barksdale Road, P.O. Box 8139
Newark, Delaware
19714-8139, USA
www.reading.org

sumario

4 *Editorial*

6 **Delia Lerner (Argentina)**

La autonomía del lector. Un análisis didáctico.

A partir del análisis de tensiones institucionales y modelos didácticos que entran en juego en la formación de lectores autónomos, en el marco de la institución escolar, la autora presenta las condiciones que es necesario crear cada día de clase, en el curso de toda la escolaridad, en relación con cada contenido y al planificar cada proyecto, y estudia el funcionamiento de algunas de esas condiciones encarnándolas en la descripción de diversas situaciones didácticas.

20 **Evelyn Arizpe y Morag Styles (Inglaterra)**

¿Cómo se lee una imagen? El desarrollo de la capacidad visual y la lectura mediante libros ilustrados.

Investigación acerca de cómo se leen los textos visuales en diferentes edades, desde preescolar hasta 6º grado. Se propone explorar, a través de obras de Anthony Browne y Satoshi Kitamura, autores reconocidos de libros ilustrados, el potencial de la capacidad visual y las habilidades que necesitan los niños para interpretar de manera más profunda el texto visual, la forma en que aprecian las técnicas y qué revelan los dibujos de los niños sobre sus capacidades visuales.

30 **María Eugenia Dubois (Venezuela)**

La lectura en la formación y actualización del docente. Comentario sobre dos experiencias.

Presentación de dos experiencias, una de formación y la otra de actualización docente que, poniendo énfasis sobre la necesidad de formar al docente en su ser como lector, como condición esencial de su hacer pedagógico en el área de la lectura y la escritura, buscan desarrollar los tres aspectos fundamentales del **ser**, el **saber** y el **hacer**, no solamente en relación con un área específica, sino con la actividad educativa como un todo.

40 **María Cristina Rinaudo (Argentina) y Antonio González Fernández (España)**

Estrategias de aprendizaje, comprensión de la lectura y rendimiento académico.

Resultados de un estudio realizado con 98 estudiantes secundarios, de 12 a 17 años, para evaluar el uso de estrategias de aprendizaje, y las relaciones entre ese uso, la comprensión de la lectura y el rendimiento académico. La interpretación de los resultados obtenidos permite convalidar emprendimientos educativos tendientes a promover el desarrollo y uso de estrategias de aprendizaje, con la condición de enmarcar su enseñanza dentro de modelos teóricos que integren apropiadamente los diversos factores que intervienen en los aprendizajes.

50 EN EL AULA
Nilda Pérez Taboada (Argentina)
Reflexión metacognitiva sobre el propio desempeño.

53 LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL
María Luisa Cresta de Leguizamón (Argentina)
Libros recomendados para niños y adolescentes.

54 PROMOCIÓN DE LA LECTURA
Luisa M. Freites B. (Venezuela)
Niños promotores de la lectura.

60 LIBROS Y REVISTAS

62 INFORMACIONES

lectura y vida

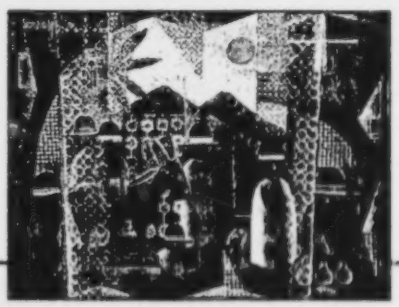
Aparece en marzo, junio, setiembre y diciembre

ISSN 0325-8637
CODEN LVIDDG
Registro de la Propiedad Intelectual Nº 185.193

Diseño de tapa / Diagramación: Patricia Leguizamón
Imagen de tapa: Edward Joan Stevens, "Mercados del Cuzco" (EE.UU.) - Unicef

Composición y armado: **Lectura y Vida**
Imprenta: Color EFE - Paso 192 - Avellaneda

Los artículos y fotografías no pueden reproducirse total o parcialmente
sin la autorización escrita de LECTURA Y VIDA,
Revista Latinoamericana de Lectura.
Los artículos firmados no expresan necesariamente la opinión de la Asociación Internacional de Lectura
o de la Redacción de la revista. LECTURA Y VIDA es un foro abierto para el intercambio
de información sobre teoría, investigación y práctica de la lectura y escritura.



Editorial

Durante los meses de abril y mayo de este año la sede central de la Asociación Internacional de Lectura (IRA) llevó a cabo una encuesta entre los suscriptores actuales de LECTURA Y VIDA para determinar sus actitudes hacia la revista. La Agencia International Communications Research/ICR se hizo cargo del desarrollo de este estudio, financiado en forma conjunta por la Asociación y la Fundación Ford.

La encuesta fue enviada a 1331 suscriptores, 466 de Argentina, 525 de Estados Unidos y 340 del resto de los países, fundamentalmente de América Latina. Se recibieron en total 329 respuestas –171 de Argentina, 78 de Estados Unidos y 80 de los demás países–. A todos aquellos que nos hicieron llegar sus opiniones acerca de la revista, nuestro más cálido agradecimiento: gracias a *ustedes* podemos pensar con mejores fundamentos qué es necesario cambiar para responder de manera más adecuada a los intereses y las demandas de los lectores.

Nos reconforta saber, que luego de 23 años de publicación sostenida, la revista continúa siendo una herramienta muy importante para los suscriptores, quienes encuentran en ella la única razón (47%), o una de las razones principales (45%) para asociarse a IRA. El 92% de quienes respondieron a la encuesta leen casi la totalidad de cada uno de los números y usan su información habitualmente en el ejercicio de la profesión. Tal como figura en el informe de la agencia, la amplia mayoría de los suscriptores (75%) por lo general marca los artículos para utilizarlos con posterioridad, y pasan la información o la revista misma a otros colegas, y fotocopian artículos (52%) para distribuirlos entre sus colegas (34%) o entre los alumnos (33%). Estos porcentajes muestran, por sí solos, cómo LECTURA Y VIDA accede a un público que supera ampliamente el

número de suscriptores. El 41% pasa la revista a tres o más personas: en Argentina el promedio alcanza al 3.9, en América Latina, al 5.1, mientras que en Estados Unidos, desciende al 1.8.

El 61% de los suscriptores que respondieron a la encuesta sostienen que la mayor expectativa que tienen en cuanto a los contenidos de la revista radica en las investigaciones que se incluyen en ella, y un 94% consideran tales investigaciones como su primera o segunda expectativa, por consiguiente no sorprende que se solicite ampliar el alcance de la revista con más temas, artículos y secciones en esta línea.

En la medida en que LECTURA Y VIDA se dirige a un público muy amplio radicado en países de trayectorias dispares en lo que se refiere a formación y actualización docente, es obvio que necesita ser complementada con otras informaciones provenientes de diferentes fuentes: el 98% de quienes contestaron recurren a otras publicaciones para buscar información sobre temáticas más puntuales, relacionadas con las exigencias curriculares de cada uno de nuestros países (70%), o sobre temas más acotados dentro de su especialidad (57%), o sobre otros puntos de vista (48%).

En general, la mayor parte de los lectores considera que la revista necesita mejorar muy poco. En promedio, el 64% sostiene que no hace falta mejorar o que solamente es preciso mejorar aspectos muy acotados, mientras que sólo un 10% promedio manifiesta que hay diversos aspectos a cambiar, sin embargo, y pese a ello, aún encuentran que la publicación responde a las demandas del público al cual está dirigida. Los aspectos que han encontrado una mayor aceptación son la organización de la revista –75% la aprueba, sólo el 6% la critica–; la legibilidad, la diagramación, el diseño alcanzan un 74% de valoración positiva frente a un 6% negativo. Un 71% está de acuerdo con la extensión de los artículos frente a un 7% que prefiere trabajos más breves; a su vez la calidad de los escritos es destacada por un 73% mientras sólo 8% presenta objeciones.

El aspecto que menos adhesión tuvo por parte de los encuestados fue el espectro de enfoques y perspectivas, aunque es necesario destacar que el 50% lo aprueba y hay sólo un 17% que enfatiza la necesidad de ampliarlo sustancialmente. Creemos que éste es un dato de sumo interés para trabajarlo desde la edición, y que conlleva la necesidad de producir algunas modificaciones en la política editorial, cambios que analizaremos en un futuro próximo. Por lo general, en el proceso de selección –que se realiza con la invalorable colaboración de los especialistas que integran el Comité Editorial Consultivo– se establecen los artículos que serán publicados dentro de un conjunto integrado por trabajos que los autores nos hacen llegar a la Redacción de la revista. Sólo en algunas oportunidades la Dirección o algunos miembros del Comité solicitan trabajos que consideran de interés fundamental por los temas analizados y la calidad de los abordajes. Desde esta óptica, los enfoques contenidos en la revista reflejan, de algún modo, los que circulan en los diferentes países iberoamericanos, (especialmente en Argentina, España, México y Venezuela, países de los cuales recibimos el mayor número de colaboraciones).

Tenemos otros datos muy interesantes para orientar la interpretación acerca del papel que ha cumplido LECTURA Y VIDA en sus muchos años de edición; pero, dada la falta de espacio, lo haremos próximamente.

Un análisis aparte merecen los datos referidos al perfil de nuestros suscriptores. La mayoría de ellos han cursado estudios universitarios, ejercen su profesión en la Universidad y, fundamentalmente, están vinculados a la formación y actualización de maestros y profesores de los diferentes niveles y modalidades de enseñanza. La edad promedio es de 47 años con 20 años de ejercicio de la docencia. Estos datos son de interés porque revelan que LECTURA Y VIDA accede a un franja que, al menos en Argentina, tiene una incidencia destacada en elaboración de diseños curriculares y sobre el desarrollo profesional de los capacitadores en el área de lectura y escritura.

MER

DELIA LERNER*

La autonomía del lector

Un análisis didáctico

La autora es licenciada en Ciencias de la Educación y profesora de Didáctica del Nivel Primario del Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Investigadora en didáctica de la lengua y de la matemática y autora de diversos trabajos sobre esos temas. Coordinadora del equipo de Lengua de la Dirección de Currícula de la Dirección de Planeamiento, Secretaría de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Formar lectores autónomos es un propósito indelegable de la educación obligatoria. Para cumplirlo, es necesario ante todo aceptar que es también una tarea difícil. Una dificultad esencial es la posición de dependencia que ocupa en la institución escolar el alumno, precisamente ese alumno al que se intenta convertir en lector autónomo.

Reconocer la tensión entre la autonomía postulada y la dependencia cotidiana lleva a poner en duda soluciones aparentemente sencillas y, por eso mismo, muy tentadoras. Parece cuestionable, por ejemplo, que enseñar a los lectores "novatos" estrategias utilizadas por los "expertos" –como lo postulan algunos autores[1] y muchos libros de texto actualmente en circulación– resulte suficiente para generar autonomía en el alumno-lector.

Para formar lectores autónomos en el marco de la institución escolar, no alcanza con modificar los contenidos de la enseñanza

–incluyendo, por ejemplo, estrategias de autocontrol de la lectura–, es necesario además generar un conjunto de condiciones didácticas que autoricen y habiliten al alumno para asumir su responsabilidad como lector.

Analizar los obstáculos que se enfrentan cuando se orienta el trabajo hacia la construcción de la autonomía nos ayudará a esclarecer cuáles son las condiciones didácticas que es necesario crear. Estudiar el funcionamiento de algunas de estas condiciones encarnándolas en la descripción de diversas situaciones didácticas que tienen lugar en el curso de la escolaridad nos permitirá delinear el camino que estamos intentando recorrer para cumplir con nuestro propósito.

Tensiones institucionales y modelos didácticos

Las tensiones que dificultan la marcha hacia la autonomía se hacen presentes no sólo en la enseñanza usual –en la que predomina el modelo didáctico **normativo** (Charnay, 1994)– sino también en los proyectos de enseñanza enmarcados en un modelo didáctico **aproximativo** o **apropiativo**, que concibe al alumno como productor de conocimiento, se hace cargo del proceso de asimilación e intenta tender puentes entre los conocimientos elaborados por el alumno y los saberes socialmente válidos.

Analizaremos en primer término una tensión que se plantea en la actualidad en el marco del modelo normativo –y que hace sentir sus efectos también en proyectos de enseñanza alternativos–, para centrarnos luego en otras que se originan en nuestro propio modelo didáctico.

Autonomía versus dependencia

Hace muchos años, cuando estábamos iniciando las investigaciones sobre el aprendizaje escolar de la lectura, una situación inesperada nos hizo tomar consciencia del alto grado de dependencia en que se encuentran los alumnos en el marco de la enseñanza usual. Cuando pusimos por primera vez sobre una mesa muchos cuentos y pedimos a los chicos que cada uno eligiera el que quisiera leer, todos hojearon los libros, eligieron y colocaron el libro escogido sobre su pupitre, pero ninguno de ellos comenzó a leer. Esperaban el permiso para hacerlo. Los habíamos autorizado explícitamente a elegir, pero no a leer.

En la enseñanza usual, la iniciativa le corresponde al maestro y el alumno está a la expectativa: sólo actúa si se le indica qué debe hacer y cómo debe hacerlo. Para salir de la posición de espera y atreverse a tomar alguna iniciativa, el alumno tendría que conocer los propósitos hacia los cuales apuntan las actividades, tendría que poder prever algunos aspectos de su desarrollo posterior, tendría que tener algún poder sobre el tiempo didáctico. Pero, como señala G. Sensevy (1998:12 y 47) –cuyo análisis seguiremos de cerca aquí–, en el modelo escolar habitual esto no es posible: dado que el saber se distribuye en el tiempo a través de una correspondencia entre parcelas de tal modo que a cada parcela de saber le corresponde una parcela de tiempo, la escuela clásica es el lugar de la no-permanencia. Una anécdota relatada por el autor ilustra claramente lo que sucede en este sentido:

> "En el patio, a la hora del recreo, algunos alumnos están repasando la lección que les van a tomar en la hora siguiente. El maestro los observa. Un alumno, que se da cuenta de que el maestro los está mirando, se acerca y le dice: Yo ya entendí cómo hay que hacer para estudiar. Aprendo bien la lección del día hasta que la sé de memoria y después, cuando ya la dí, me apuro a olvidarla completamente para hacerle lugar a la siguiente".

El desfile de contenidos que se suceden en el aula es tal que no permite que los alumnos asuman un proyecto propio de aprendizaje.

> "A causa de la presión del tiempo, la institución le niega al alumno el derecho a inscribirse en la duración. Se obstaculiza así el estudio y resulta imposible hacer un proyecto autodidáctico. Si el alumno quiere aprender, tiene que lograr suspender por su cuenta el desfile temporal para poder volver a trabajar, en privado, los conocimientos tratados en la clase. Y los que tienen éxito son precisamente estos alumnos, los que logran detener el tiempo e instalarse por su cuenta en la duración (...)" (1988:52).

La distribución de roles que coloca al alumno en posición de dependencia y el manejo del tiempo que hace difícil asumir un proyecto duradero de aprendizaje son cuestionables hoy en día –no lo eran originalmente– porque entran en

conflicto con las intenciones educativas actuales. Es la intención de apuntar hacia la autonomía de los alumnos –señala también Sensevy– lo que hace aparecer como patológico el funcionamiento normal producido a partir del siglo XVII. Este funcionamiento resulta cuestionable porque la mirada sobre la institución ha cambiado, porque podemos hoy emitir sobre la escuela de Comenio un juicio similar al que él emitía sobre la escuela medieval.

Ahora bien, desde nuestra perspectiva, está claro que **los alumnos sólo se formarán como lectores autónomos si pueden ejercer como tales en el aula**. Dos condiciones son necesarias para que este ejercicio sea posible: operar sobre la relación tiempo-saber de tal modo que los alumnos puedan anticipar lo que sucederá y conservar la memoria de la clase para que ellos puedan retomar lo ya aprendido y relacionarlo con lo que se está aprendiendo.

Sin embargo, estas condiciones –sobre las cuales volveremos luego– no son un antídoto infalible contra la dependencia, no siempre son suficientes para generar autonomía en los alumnos-lectores.

Responsabilidad del enseñante, responsabilidad de los aprendices

En el marco de nuestro propio trabajo, a pesar de que las modalidades organizativas adoptadas –los proyectos, las secuencias didácticas, las actividades habituales (Castedo, 1995; Kaufman, 1998; Nemirovsky, 1999; Lerner, 1996 y 2002)– contribuyen a evitar la parcelación del conocimiento y permiten tender constantes puentes entre pasado y futuro, se producen también ciertas tensiones vinculadas a la autonomía. Estas tensiones ponen de manifiesto la necesidad de prestar una atención especial a la distribución de responsabilidades en relación con la lectura.

Asumir la responsabilidad de comprender es un rasgo esencial de todo lector autónomo. Dos anécdotas contrastantes ilustrarán las tensiones que acechan a la devolución de esta responsabilidad a los alumnos.

◇ Primer grado. Los chicos están llenando un álbum de figuritas de animales. Tienen que colocar cada figurita en el recuadro que lleva su nombre. El álbum tiene varias páginas y en cada una hay ocho recuadros. Los niños trabajan por parejas.

La maestra me había pedido que trabajara con una nena cuya distancia con el resto del grupo, en particular en relación con la lectura, la tenía preocupada. Esta niñita estaba trabajando con una compañera que leía mejor por sí misma. Cuando me ofrezco a ayudarlas, la niña que está "en dificultad" me pregunta: "pero... ¿vos sabés cómo se ayuda?". Le pido que me explique cómo se hace y ella me indica: "No tenés que decirme cuál es la figurita que tengo que poner. Tenés que hacerme preguntas para que yo me dé cuenta". Les digo entonces que me parece mejor, para no equivocarme, observar primero cómo se ayudan entre ellas. Después de dos o tres intentos poco exitosos realizados por la niñita, su compañera le propone: "Vamos a llenar primero una sola página. Yo te doy todas las figuritas que van en esa página y vos te fijás cuál es la que va en cada cuadrito".

◇ Segundo grado: Una niñita que en matemática estaba muy alejada del nivel del grupo. Me sugieren que trabaje con ella fuera del aula y yo pido que venga acompañada por alguna compañerita. En este caso, la maestra pide una voluntaria. La niñita que está "en dificultad" se limita a mirar el enunciado sin hacer ningún esfuerzo por interpretar lo que se le pide. Su compañera, en cambio, lee atentamente y comienza luego a resolver. A medida que esta última hace sus anotaciones, la primera va copiando fielmente lo que hace su compañera. Las dos parecen sentirse cómodas en la situación.

El contraste entre estas dos anécdotas pone en evidencia que en algunos casos logramos que los alumnos –incluso los que están "en dificultad"– asuman su responsabilidad como lectores (y, en general, como aprendices) y en otros no; que en algunos casos logramos que los chicos adopten nuestro modelo didáctico cuando se colocan como "enseñantes" de sus compañeros (realizando intervenciones que nos han visto poner en acción, como ocurre en la primera situación relatada), en tanto que en otros se ocupan de resolver su propia tarea y, aunque actúen "solidariamente" en el sentido de permitir que el otro "copie" el resultado, no asumen responsabilidades en relación con el aprendizaje de sus compañeros.

Lo que resulta más sorprendente en la segunda situación es que las niñas no tenían ningún reparo en mostrar(me) que una de ellas no hacía ningún intento de comprender y dependía completamente para su resolución de la de su compañera, quien tampoco tenía reparo alguno en permitir ostensiblemente que la compañera "se copiara". Una situación como ésta es difícilmente imaginable en el marco de un modelo didáctico clásico, no porque no pueda ocurrir, sino porque los niños intentarían ocultarla o disimularla frente a **los ojos del adulto**.

El análisis de esta segunda situación conduce a poner en evidencia dos tensiones que se presentan en nuestro trabajo, tensiones que es relevante considerar cuando se intenta establecer las condiciones didácticas que posibilitan la formación de lectores autónomos. Se trata de tensiones entre rasgos esenciales del modelo apropiativo: la devolución a los alumnos de la responsabilidad sobre su propio aprendizaje entra en conflicto, por una parte, con la aceptación de la diversidad y, por otra parte, con la importancia acordada al trabajo cooperativo entre los niños.

En efecto, la aceptación de la diversidad –de las diferencias que necesariamente existen entre los alumnos, en particular como consecuencia de sus experiencias extraescolares– va acompañada a menudo por una diferenciación en la exigencia: ésta disminuye a medida que se acrecientan las dificultades (supuestas o reales) de los niños. Al enfatizar los esfuerzos por generar intervenciones de enseñanza que resulten productivas también para los chicos que están en situación de dificultad, al sostener la convicción de que toda dificultad surge en la interacción de enseñanza y aprendizaje –y no puede ser atribuida sólo a problemas propios del niño–, **la responsabilidad que el docente asume en relación con el aprendizaje de sus alumnos es tal que en algunos casos la responsabilidad de estos últimos queda desdibujada**. Y no hay autonomía sin responsabilidad.

Por otra parte, el trabajo en grupo, muy fecundo en general, "deja pasar" en ciertas ocasiones la des-responsabilización de algunos alumnos frente a la tarea propuesta. Y, como hemos visto, este riesgo está presente incluso cuando se trabaja por parejas, la agrupación que ha revelado ser más adecuada para favorecer el aprendizaje (Kaufman, 1988; Lerner, 1995). Además, aun cuando todos los integrantes del grupo asuman su responsabilidad y la interacción resulte muy productiva desde el punto de vista del aprendizaje de todos, acordar un predominio excesivo al trabajo en pequeños grupos puede operar en detrimento del desarrollo de la responsabilidad individual. Cuando se propone una actividad que debe ser resuelta individualmente en un contexto didáctico en el cual las actividades grupales son mucho más frecuentes que las individuales, es habitual que se potencien los llamados al maestro: "¿qué quiere decir esta palabra?", "no se entiende nada". Los chicos muy habituados al trabajo en grupo suelen ofrecer resistencia a trabajar solos y, en algunos casos, el nivel de la producción disminuye más de lo previsible cuando el trabajo es individual. .

Problemas como los que acabamos de reseñar –cuya detección nos ha conducido desde hace unos años a ajustar las condiciones del trabajo grupal y a buscar un mejor equilibrio con el individual– han sido registrados también en otras áreas de la enseñanza. Por ejemplo, en el marco de un estudio en Didáctica de la Matemática, A. Baudrit (1998) detecta una disminución en la calidad de las respuestas de los chicos cuando, después de haber resuelto en grupo una serie de problemas, enfrentan una tarea similar en el marco de entrevistas individuales. Postula entonces la existencia de un "efecto (negativo) de separación": cuando la colaboración entre los miembros de un grupo es muy buena, las relaciones de dependencia interindividual se hacen más fuertes y entonces puede verse afectada la autonomía intelectual.

Estos resultados no significan de ningún modo que debamos renunciar al aprendizaje cooperativo. Muy por el contrario, la interacción intelectual es fuente esencial de progreso en todas las áreas del conocimiento, tal como lo muestran las más diversas investigaciones –entre las cuales Teberosky (1982); Gilly y otros (1999); Lerman (1996); Steffe (2000)–.

> "El aprendizaje –señalan Chevallard, Bosch y Gascón (1997:199)– es el resultado de un proceso colectivo: el proceso de estudio que se desarrolla en el seno de una comunidad, sea ésta una clase o un grupo de investigadores (...) Para que el individuo aprenda es necesario que el grupo aprenda.(...) El estudio y el aprendizaje son actividades que unen a los individuos –tanto en la escuela como en la investigación–".

El desafío consiste entonces en crear condiciones didácticas que contribuyan efectivamente a **transformar la diversidad en una ventaja pedagógica** –como tantas veces lo ha reclamado E. Ferreiro (1994 y 1999, por ejemplo)–, que permitan articular el aprendizaje cooperativo y el trabajo personal de cada alumno, que hagan posible coordinar la construcción social del conocimiento y la responsabilidad individual.

Condiciones didácticas y devolución de la responsabilidad al alumno

Al analizar las tensiones planteadas en el marco de nuestro trabajo, hemos constatado una vez más que modificar el funcionamiento instituido en la escuela no es nada fácil, que no es posible cambiar completamente las reglas institucionales ni generalizar este cambio a todas las situaciones. Por el contrario, **las condiciones didácticas capaces de posibilitar la autonomía del alumno deben ser pensadas en relación con cada contenido y al planificar cada secuencia didáctica**, ya que producir cambios en el aula requiere una vigilancia permanente sobre las condiciones en que se desarrolla el trabajo, una re-creación constante de esas condiciones.

Para que los alumnos puedan ejercer como lectores autónomos en la clase, es necesario tejer una delicada trama didáctica, que contempla la creación y sostenimiento de –por lo menos– las siguientes condiciones:

- Otorgar a los alumnos cierto poder sobre el tiempo didáctico e instalarlos en la duración.
- Favorecer la construcción de una memoria de la clase –y la participación de los niños en dicha construcción–.
- Distribuir las funciones del docente y los alumnos de tal modo que estos últimos puedan asumir la responsabilidad de comprender y de validar sus interpretaciones, que tengan la oportunidad de construir los conocimientos y estrategias necesarios para hacerlo.
- Articular el trabajo colectivo, grupal e individual de tal modo que todos los alumnos puedan beneficiarse con los aspectos productivos de la interacción cognitiva al mismo tiempo que asumen la responsabilidad del proyecto de aprendizaje y, en particular, la responsabilidad de comprender lo que leen.

Estas condiciones están interrelacionadas: instalar a los alumnos en la duración supone autorizarlos a hacer presente el pasado didáctico y, por lo tanto, hacerlos participar en la conservación de la memoria. Volverse hacia lo ya hecho permite anticipar lo que vendrá y, en consecuencia, abandonar la posición de espera, tomar iniciativas, asumir funciones que antes eran patrimonio exclusivo del maestro.

Después de reseñar muy brevemente cómo se concretan en el aula las dos primeras condiciones –que han sido parcialmente tratadas en publicaciones anteriores (Lerner, 1996 y 2002)–, se focalizará el análisis en las dos últimas. La articulación del trabajo colectivo, grupal e individual estará en primer plano y la distribución de responsabilidades entre el docente y los alumnos en relación con la lectura será tratada en el marco de dicha articulación.

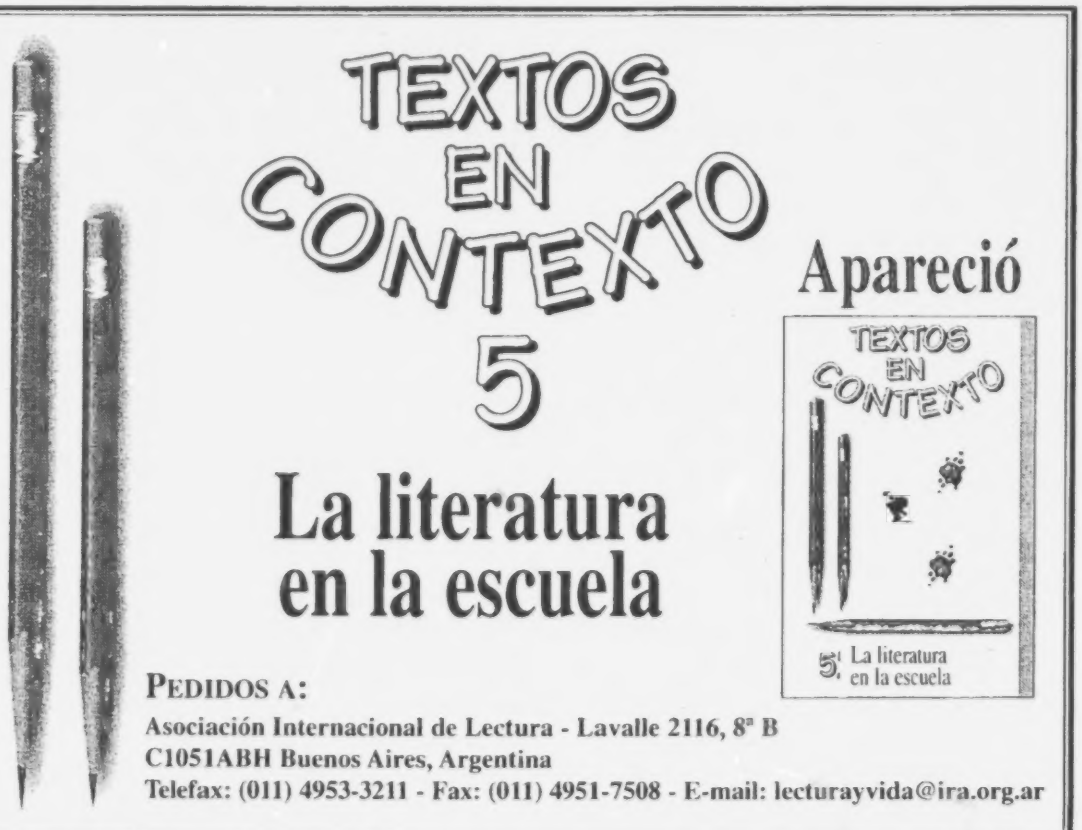
Acerca de la duración y la memoria

Instalar a los alumnos en la duración supone propiciar que puedan volver sobre lo ya hecho y anticipar lo que harán, que puedan generar un tiempo didáctico propio –tanto en el aula como en la casa– para desarrollar su proyecto de aprendizaje, para concretar ciertos propósitos compartidos por la clase.

Esta condición didáctica se materializa a través de la organización de modalidades de trabajo que se prolongan en el tiempo, que están en curso simultáneamente y suponen el entrecruzamiento de distintas temporalidades: proyectos, secuencias y actividades habituales coexisten en un momento dado de tal modo que un grupo puede estar trabajando en un proyecto que ocupará cuatro meses del año –con el objeto de producir, por ejemplo, un fascículo sobre un tema en el cual el grupo "se ha hecho experto"–, en una actividad habitual que se desarrolla una vez por semana y que estará dedicada durante un trimestre a seguir aspectos de la actualidad relevantes para los niños y en una secuencia de actividades que durará un mes y medio y se dedicará a leer una novela por capítulos.

Los proyectos permiten a los alumnos participar en la planificación, prever, proponer iniciativas, ensayar, intentar y reintentar. Las actividades habituales y las secuencias de actividades, aunque no están orientadas hacia la confección de un producto, permiten también establecer una continuidad en las acciones y promueven en general el establecimiento de relaciones entre diferentes textos leídos: es lo que ocurre con secuencias o actividades habituales como "seguir a un autor que cada niño o grupo ha elegido (leyendo varias de sus obras)", seguir cotidianamente la evolución de un hecho del dominio público a través de la lectura de noticias y comentarios periodísticos, seguir un tema para encontrar respuesta a inquietudes sobre el mundo natural o social leyendo diferentes materiales sobre el mismo.

La **memoria de la clase** se va construyendo a medida que se desarrollan los proyectos, secuencias y actividades habituales. Por una parte, el maestro va tejiendo una trama que vincula los contenidos trabajados en diferentes momentos y situaciones: propicia el establecimiento de relaciones entre textos que se han leído y los que se están leyendo, sugiere utilizar estrategias que han resultado productivas en otras situaciones de lectura, recuerda descubrimientos acerca de los textos que se han realizado en el



curso de situaciones de escritura y son pertinentes para apreciar el que se está leyendo así como conocimientos previos sobre el tema que contribuyen a comprenderlo mejor... Por otra parte, los alumnos participan en la construcción de la memoria colectiva: en situaciones de trabajo del grupo total es posible discutir y llegar a acuerdos sobre cuáles son los aspectos que es importante recordar en función del propósito que se persigue y de los temas que se prevé abordar en el futuro inmediato y, cuando el trabajo se desarrolla en pequeños grupos, cada grupo asume la responsabilidad de comunicar a los otros miembros de la clase los aspectos que considera importante retener y se hace cargo entonces de seleccionarlos (aunque, por supuesto, discusiones posteriores permitirán revisar las decisiones que hayan tomado y reorientarlas si es necesario).

El maestro –representante del saber social en la clase– contribuye de manera decisiva a identificar los contenidos que será necesario recordar y genera un proceso de descontextualización y sistematización de contenidos que deben ser reutilizados[2]. A través de este proceso, los niños van construyendo instrumentos de autocontrol de la lectura y la escritura.

Organización de la clase y distribución de responsabilidades

La forma en que se distribuyen las responsabilidades del maestro y los alumnos en relación con la lectura –lejos de ser estática– varía en estrecha relación con las variaciones que se producen en la organización de la clase. Es por eso que analizaremos en conjunto las condiciones didácticas referidas a estas dos cuestiones.

La **articulación del trabajo colectivo, grupal e individual** se concreta a través de dos procesos complementarios: uno **ascendente** y otro **descendente**.

- La organización **ascendente**, que comienza con el trabajo individual o por parejas y desemboca en el trabajo compartido por el grupo total, supone concebir las producciones de los niños –de cada uno de ellos– como fuente de una reflexión específica, como punto de partida para el aprendizaje de todos.

Es lo que ocurre –por ejemplo– cuando se está leyendo un texto expositivo y se propone en primer término a los alumnos que hagan un resumen de su contenido para luego estudiar a partir de él. La confrontación posterior entre los resúmenes elaborados permite discutir las diversas interpretaciones, examinar juntos cuál es la información que cada uno ha seleccionado como relevante o ha considerado secundaria, cuestionar las relaciones que explícita o implícitamente han establecido entre algunas ideas planteadas por el autor o entre éstas y ciertos conocimientos previos que se tienen sobre el tema, buscar en el material leído pistas que reflejen la importancia acordada por el autor a tal o cual aspecto para decidir cuál es la selección que está más "autorizada" por el texto... De este modo, se va elaborando colectivamente un nuevo resumen que es producto de las discusiones promovidas por el maestro a partir de las diferencias (y también de las coincidencias) entre las producciones anteriores.

La marcha ascendente permite incluir efectivamente en el trabajo las dificultades enfrentadas por diferentes integrantes del grupo –dificultades que podrían pasar desapercibidas si no se ofreciera una situación adecuada para reflexionar públicamente sobre ellas– y poner en común los aportes que todos pueden hacer a la comprensión del texto. Es así como se van tejiendo acuerdos entre todos los integrantes de la clase acerca de qué es lo importante en relación con lo que se está estudiando, de las relaciones con otros contenidos, de los nuevos interrogantes que se plantean a partir de la discusión...

La práctica de comunicar por escrito las reflexiones suscitadas por la producción de un compañero ilustra también esta marcha ascendente[3]. Cuando se están produciendo textos de cierto género –cuando se está preparando, por ejemplo, un boletín literario con reseñas de diferentes novelas que se han leído, una recopilación de fábulas que se han reescrito o una antología de cuentos de diferentes subgéneros– y cada niño o pareja está escribiendo el suyo, resulta útil organizar una situación en la cual cada uno leerá el texto que está escribiendo un compañero y le hará sugerencias que contribuyan a mejorarlo. En algunos casos, un tercer niño puede leer tanto el texto como las sugerencias y agregar sus propias observaciones y recomendaciones. De este modo, cada "escritor" tiene la posibilidad de colocarse también en po-

sición de lector potencial y de co-productor de otro escrito del mismo género, así como de someter su propio escrito a la consideración de otros.

Asumir la responsabilidad de dejar sentadas por escrito sus sugerencias lleva a los chicos a ser muy cuidadosos. Es por eso que, en muchos casos, recurren a los textos del género que han leído previamente para verificar la pertinencia de las recomendaciones que han hecho y, eventualmente, para inspirarse al elaborar otras. Registrar por escrito estos intercambios –además de la responsabilidad que implica para quien sugiere y de favorecer que el autor pueda volver a consultar las sugerencias mientras revisa su texto– permite al docente organizar una puesta en común tomando en consideración los problemas que enfrentan todos sus alumnos y los conocimientos que todos ellos están poniendo en juego al escribir. En efecto –a diferencia de lo que sucede cuando sólo se sostienen intercambios orales acerca de lo que se está produciendo–, el maestro dispone en este caso de muestras "objetivas" no sólo de las textos que están en elaboración sino también de las reflexiones que éstos suscitan, en las cuales se ponen en evidencia conocimientos que los niños están explicitando tanto acerca del género o subgénero en cuestión como acerca de los problemas que plantea cualquier situación de escritura y de los recursos a los que puede apelarse para resolverlos.

A partir del análisis de los textos y de las sugerencias, el docente organiza una clase colectiva –con la cual culmina este proceso ascendente– que puede adoptar diferentes formas: en algunos casos, después de enunciar problemas de escritura que ha detectado y soluciones ensayadas por diferentes alumnos, el maestro decide propiciar una discusión acerca de ellos para elaborar en conjunto conclusiones; en otros casos, decide exponer él mismo las cuestiones esenciales que deben ser consideradas. La decisión por una u otra de estas modalidades –o por una combinación de ambas– depende fundamentalmente de la diversidad existente en el estado de conocimientos de sus alumnos en relación con los contenidos que se están tratando: cuando las diferencias son grandes, brindar una nueva oportunidad para discutir puede contribuir a producir acercamientos; cuando la diversidad es menor y la mayoría de los chicos han elaborado soluciones cercanas a las que se pretende institucionalizar, una síntesis del docente puede ser suficiente.

En todos los casos, es el maestro quien selecciona los aspectos sobre los cuales resulta relevante reflexionar, es él quien orienta la discusión de tal modo que sea posible al mismo tiempo hacer oír las diferentes voces e ir arribando a las conclusiones deseadas. Decide además, en muchos casos, agregar otras informaciones que considera pertinentes para completar las conclusiones que se están elaborando y asimilables en función de lo que los niños ya saben.

La reflexión en la comunidad de la clase –cualquiera sea la modalidad que adopte– recoge así dudas y conocimientos puestos en juego por todos sus integrantes, permite establecer relaciones entre ellos y producir significaciones compartidas por el conjunto de los alumnos.

- La organización **descendente** comienza con el trabajo colectivo y desemboca en el trabajo individual o por parejas.

Algunas situaciones centradas en la lectura de textos difíciles para los niños[4] constituyen un buen ejemplo de este tipo de organización –un ejemplo que es además particularmente relevante en relación con la formación del lector autónomo–. En efecto, cuando se decide leer un artículo que planteará dificultades a los niños, es habitual seguir un proceso que comprende las siguientes fases:

- lectura compartida y orientada por el maestro;
- lectura de los chicos en pequeño grupo, con ayuda del docente;
- lectura en pequeño grupo o individual, con posibilidades restringidas de consultar;
- lectura independiente por parte de cada niño.

Durante la primera fase, el maestro –que lee en voz alta la primera parte del texto– aporta informaciones necesarias para la comprensión que no están explícitas en el artículo, pone en evidencia relaciones entre diferentes afirmaciones del autor, hace observables problemas que han pasado inadvertidos para los niños e incita a buscar en el texto elementos para resolverlos, ayuda a localizar la respuesta a preguntas que los niños se hacen mientras leen o bien sugiere postergar la elaboración de esa respuesta hasta

haber avanzado un poco más en la lectura, cuestiona algunas interpretaciones de los alumnos y los alienta a confrontarlas, da a conocer y justifica su propia interpretación...

La intervención muy fuerte del maestro en esta fase hace posible que los chicos vayan familiarizándose con la temática tratada así como con el estilo del autor y las intenciones que pueden atribuírsele. Es así como el texto se va haciendo más accesible para los chicos y resulta posible entonces comenzar a devolverles la responsabilidad de la lectura.

En la segunda fase, los chicos siguen leyendo –ahora en pequeños grupos– y discutiendo cuando tienen dudas sobre lo que están entendiendo o cuando creen encontrar respuestas para los interrogantes que habían quedado planteados. El maestro se acerca alternativamente a diferentes grupos, ya sea para responder a preguntas que éstos le formulan o para cerciorarse de que comparte el sentido que los niños están construyendo para el texto.

En la tercera fase, el maestro propone a los niños que se esfuercen por entender solos –individualmente o por parejas– todo lo que puedan y que acudan a él únicamente cuando se encuentren con una dificultad que no logran resolver por sí mismos. Si bien en esta fase el maestro restringe su ayuda, alienta a hacer públicas soluciones que encuentran algunos niños a problemas que muchos están confrontando y, cuando casi todos lo llaman al mismo tiempo porque cierta parte del texto les resulta inaccesible, retoma la palabra para proponer una estrategia –saltear una frase que está entre guiones para rescatar la idea fundamental o leer el párrafo siguiente en el cual se tratan otros aspectos de la cuestión que iluminan su sentido, por ejemplo– o para proporcionar informaciones que el texto no brinda y que son imprescindibles para comprenderlo.

En la cuarta fase, los chicos leen silenciosamente la parte del texto que aún no se ha leído. Esta lectura individual está orientada por el propósito de responder a interrogantes sobre el contenido que se han ido planteando en el curso de las fases anteriores y para los cuales no se ha podido elaborar aún una respuesta satisfactoria.

El docente pide a los niños que, en lugar de hacer consultas durante la lectura, tomen nota tanto de los elementos que les parecen útiles para elaborar la respuesta y de las relaciones que van estableciendo con lo ya leído como de las dudas que se les van planteando durante la búsqueda. Estas anotaciones serán el material a partir del cual se trabajará en una posterior puesta en común, para arribar a conclusiones compartidas.

Es así como, una vez introducidos en el mundo plasmado por el autor a través de la lectura compartida, los alumnos están en condiciones de emprender un proceso que les permite independizarse progresivamente de la tutela del docente. En la situación que se acaba de describir, la independencia es restringida: se limita a la lectura de la parte final de un texto específico y, además, la comprensión que se construye a partir de la lectura individual será reelaborada luego por el conjunto de la clase.

Sin embargo, cuando situaciones de este tipo forman parte de la actividad habitual de la clase, cuando se aborda con frecuencia la lectura de textos que presentan dificultades –textos cuya lectura forma parte, por ejemplo, de un proyecto de escritura que se está desarrollando o que deben ser leídos para estudiar algún contenido de otra área– los alumnos van conquistando una independencia creciente como lectores de textos que no han sido especialmente escritos para el público infantil.

Ahora bien, es preciso subrayar que –lejos de funcionar de manera aislada– **los procesos ascendente y descendente se articulan de diversas maneras**. Un ejemplo de esta articulación puede inferirse de las actividades anteriormente expuestas: la cuarta y última fase de la "lectura de textos difíciles" –situación a través de la cual ilustramos la marcha descendente– podría ser a la vez la primera fase de un proceso ascendente, en el cual se promoviera la explicitación de dudas, problemas e interpretaciones de todos y cada uno de los chicos para constituirlos luego en objeto de reflexión compartida (tal como ocurre en la situación de resumen utilizada para ilustrar la marcha ascendente).

La articulación entre ambos procesos se evidencia con mayor claridad a través de un proyecto cuyo funcionamiento estamos analizando actualmente. Este proyecto –que se lleva a cabo a lo largo del segundo cuatrimestre de segundo grado[5]– está centrado en la lectura

de "Las aventuras de Gulliver" y en la producción por parte de los chicos de una nueva aventura, procurando respetar las restricciones propias de la obra. Su desarrollo puede esquematizarse así:

Primera fase: Lectura por parte del docente de una versión de la obra

Además de asumir el rol de lector, el docente orienta los comentarios posteriores a la lectura, hace aclaraciones cuando las considera imprescindibles para la comprensión, aporta informaciones sobre la época en que están situados los acontecimientos relatados, comparte con los chicos sus propias impresiones sobre el capítulo leído, ayuda a sintetizar los capítulos anteriores cuando ha pasado un tiempo entre una sesión de lectura y otra, elige en qué lugar conviene interrumpir la lectura para generar suspenso...

Segunda fase: Lectura compartida de una nueva versión

El docente elige una versión más accesible a los chicos, que será leída ya no para conocer la historia –la han conocido en la fase anterior– sino para reparar en aspectos de la obra que será útil considerar cuando se produzca una nueva aventura del personaje. Los chicos se posicionan entonces no sólo como lectores sino también como escritores (se lee para escribir). En esta fase, pueden distinguirse dos momentos:

◇ Lectura por parte del maestro del primer capítulo de la nueva versión. Organización de los chicos en grupos, cada uno de los cuales tendrá a su cargo una tarea que será compartida por todos sus integrantes[6]. En tanto que los miembros de un grupo se centran en detectar y registrar cómo se presenta el personaje central en el capítulo (rasgos de carácter de Gulliver, cómo lo ven los otros personajes, cómo se ve a sí mismo, cuáles son sus intenciones...), los integrantes de otro grupo anotan informaciones relevantes sobre los otros personajes (ayudantes y antagonistas) y cada uno de los grupos restantes se concentra en una de las siguientes cuestiones: el escenario de la aventura (descripción y relación con la historia); problemas sucesivos que enfrenta el protagonista, estrategias de resolución y desenlace de cada uno; el lenguaje utilizado: expresiones características de los personajes, "diccionario" para traducir el idioma hablado en el lugar en cuestión al castellano... Los chicos del grupo encargado de cada una de las tareas van anotando lo que les parece relevante para su misión. El maestro puede releer ciertos pasajes o interrumpir la lectura al terminar un episodio si lo considera necesario para discutir acerca de los aspectos que resulta importante anotar –y también para que los chicos dispongan del tiempo que necesitan para registrar–.

◇ Lectura en pequeños grupos de los capítulos restantes. Cada grupo se encarga de un capítulo diferente. Se distribuyen entre los integrantes de cada grupo los roles que antes desempeñaban grupos diferentes: un niño de cada grupo se encarga de anotar los rasgos de carácter de Gulliver que se hacen presentes en el capítulo leído, otro niño se encarga de registrar y caracterizar a los demás personajes, otro de los acontecimientos, estrategias de resolución y desenlace... El maestro visita los diferentes grupos, comenta con los chicos lo que ellos han encontrado, ayuda a despejar dudas, hace sugerencias...

Tercera fase: Elaboración compartida de una síntesis como fuente para la escritura

◇ Reunión de los chicos que han desempeñado el mismo rol en diferentes grupos para comparar sus anotaciones y encontrar regularidades (aspectos que se repiten en los diferentes capítulos), así como características específicas de cada uno. El maestro puede intervenir para dirimir discusiones o para enriquecer las observaciones de los chicos.

◇ Producción colectiva –coordinada por el maestro– de afiches-resumen de las conclusiones de los grupos. Estos afiches constituyen una fuente de recursos a los que todos podrán acudir para resolver problemas de escritura, cuando –por ejemplo– tengan que delinear rasgos de carácter de Gulliver, decidir qué aventuras correrá, describir el lugar al que llega y los personajes con los que se encuentra o seleccionar el léxico que éstos utilizarán.

BEST COPY AVAILABLE

Cuarta fase: Producción –por parejas o individualmente– de una nueva aventura, siguiendo restricciones propias de la obra

Los chicos, conscientes de que se trata de producir una aventura que se parezca mucho a las relatadas por Jonathan Swift, recurren a los afiches-resumen y a sus propias fichas cada vez que lo necesitan.

En las dos primeras fases del proyecto, la marcha es descendente: al comienzo, el docente protagoniza la situación –opera como lector y orienta fuertemente los comentarios sobre la obra–; en el primer momento de la segunda fase, el docente sigue dirigiendo la actividad pero los chicos tienen la responsabilidad de leer como escritores y comparten con algunos compañeros una misión específica; en el segundo momento de esta fase la responsabilidad asignada a los niños se acrecienta notablemente: como cada grupo está leyendo un capítulo diferente y como cada integrante de un grupo tiene una función diferente de la de los demás, cada niño es el único responsable de leer como escritor el capítulo asignado a su grupo desde el rol específico que él ha asumido.

La tercera fase se caracteriza, en cambio, por un proceso ascendente: los chicos que habían asumido la responsabilidad exclusiva de cumplir cierto rol en diferentes grupos tienen oportunidad ahora de poner en común sus anotaciones sobre un mismo aspecto, pueden discutir acerca de semejanzas y diferencias, recurrir a los textos si detectan alguna incongruencia –si Gulliver aparece con rasgos contradictorios, por ejemplo– y acudir al maestro si lo necesitan; en el segundo momento, se hacen públicas las conclusiones de los grupos formados "por rol" y la intervención del maestro es aún mayor: durante la producción del afiche-resumen, el docente agrega sus propias observaciones y orienta el trabajo de tal modo que la síntesis pueda ser efectivamente fuente de información para todos durante la escritura.

Al comienzo de la cuarta fase, la responsabilidad es devuelta a los niños, que deben hacerse cargo de la producción individualmente o por parejas. Cabe señalar –aunque no nos extenderemos aquí sobre la escritura, que no es el eje de este artículo– que el proceso de producción da lugar a una nueva **marcha ascendente**: cuando la primera versión está avanzada y ha sido revisada por los autores, cada chico o pareja se reunirá con otra para que ésta opere como lector crítico y formule sugerencias sobre aspectos que pueden modificarse para mejorar el escrito. El docente presencia momentos de estos intercambios y solicita que se anoten las sugerencias realizadas, de tal modo que sea posible comentar con el grupo total aquellas que puedan resultar útiles para todos.

Por otra parte, como se habrá podido observar, la duración de los procesos aquí descriptos –ascendentes, descendentes o mixtos– es muy variable: se extiende a un cuatrimestre en el caso del último proyecto descripto, en tanto que ocupa sólo algunas clases en la situación de lectura de un texto difícil.

En otros casos, un proceso descendente puede abarcar varios años: la lectura de novelas, por ejemplo, se inicia habitualmente en segundo o tercer grado según una modalidad de lectura realizada sobre todo por el maestro y comentada en forma colectiva, continúa durante el año siguiente con una organización de la clase en grupos que leen novelas diferentes y desemboca un año después en la lectura individual de varias novelas elegidas por cada niño entre diferentes propuestas del docente. A medida que aumenta la cantidad de novelas que la clase está leyendo simultáneamente, disminuyen las posibilidades de contribución del maestro y se acrecienta la responsabilidad de los niños como lectores. Esta responsabilidad se incrementa aún más cuando, en el último año de este proceso, se solicita a los niños que produzcan una reseña literaria sobre una de las novelas leídas (Lerner, Levy, Lobello y otros, 1997).

Además, una situación a lo largo de la cual se desarrolla un proceso descendente puede estar incluida en un proceso mayor: la lectura de textos difíciles, por ejemplo, forma parte habitualmente de algún proyecto que desemboca en la producción de un escrito o de una exposición. Un proyecto como el de **"hacerse experto en ...(cierta personalidad de la cultura)"**[7] involucra en su conjunto una marcha descendente en relación con la lectura y la escritura: en primer término se produce colectivamente un texto, para lo cual es necesario explorar diferentes materiales a fin de localizar la información buscada, leer y discutir los textos seleccionados, tomar notas de la información relevante, elaborar y re-

BEST COPY AVAILABLE

visar el texto hasta que resulte satisfactorio..., todo ello con fuerte intervención del maestro; en segundo término, cada grupito o cada niño se hará cargo de producir un escrito sobre una personalidad diferente y deberá entonces explorar materiales y leer textos –esta vez distintos de los que están leyendo sus compañeros– para producir su propio escrito. Aunque el maestro ayudará de muchas maneras a los niños, la responsabilidad asumida por éstos será mucho mayor en esta última fase que en las primeras, cuando participaban en una producción compartida por toda la clase.

Señalemos, finalmente, que un resorte esencial para favorecer la autonomía de los alumnos como lectores es generar situaciones en las cuales **cada uno de ellos asuma la responsabilidad de su propia comprensión frente a otros.** Es lo que ocurre, por ejemplo, cuando los chicos de tercer o cuarto grado se encargan de leerles cuentos a los más pequeños y de discutir con ellos diversas interpretaciones[8], cuando en quinto o sexto grado cada niño o pareja produce un resumen de un texto que sus compañeros no han leído pero cuyo contenido tendrán que conocer –porque se está estudiando un tema sobre el cual hay mucha bibliografía y se ha optado por distribuirla entre los grupos y compartir los resúmenes–, cuando cada niño o grupito de sexto o de séptimo se encarga de preparar una exposición para otro grupo, de producir un *cassette* que será enviado a una emisora de radio local o un texto que será publicado sobre una personalidad cuya obra ha estudiado en profundidad.

Restituir a los alumnos su responsabilidad como lectores supone también considerar otros aspectos que no hemos podido desarrollar aquí: habrá que enseñarles a interrogarse sobre la veracidad o la verosimilitud del texto, a cuestionar las intenciones del enunciador, a distinguir lo que el autor dice de lo que quiere decir, a asumir una distancia crítica en relación con el texto y el autor...

Restituir a los alumnos su responsabilidad como lectores es un fuerte desafío. Afrontarlo hace posible trabajar productivamente con la diversidad –al favorecer el crecimiento de todos en lugar de la simple aceptación de la diferencia– así como armonizar el aprendizaje cooperativo y el trabajo personal de cada niño.

La formación de lectores autónomos plantea un conjunto de problemas cuya resolución requiere –como hemos intentado mostrar a lo largo de estas páginas– una cuidadosa construcción didáctica, una construcción que permita afrontar las complejas tensiones que se producen en la institución escolar en relación con la autonomía. Llevar a la realidad este propósito será posible sólo en la medida en que **las condiciones didácticas requeridas para lograrlo estén presentes en el curso de toda la escolaridad y se actualicen en cada proyecto, en cada situación didáctica, en cada día de clase.**

Éstas son algunas de las razones por las cuales resulta difícil compartir los enfoques cognitivistas que intentan contribuir a la autonomía del lector a través de actividades aisladas, concebidas como si estuvieran dirigidas a un alumno solitario, que se agotan en la relación sujeto-tarea y se limitan a tomar como contenido de la enseñanza las estrategias propias de los lectores expertos. Pero ésta es otra historia y debe ser contada en otro lugar.

Notas

* Este artículo fue publicado originalmente en la revista **Projeto. Revista de Educacão**, N° 4, N° 6, maio 2002, Editora Projeto, Porto Alegre, Brasil.

1. Entre estos autores, pueden citarse: Sullivan, Palincsar y Brown (1996); Baumann (1990); Bereiter y Bird (1985); Brown, Palincsar y Ambruster (1984).

2. La descontextualización y sistematización de conocimientos lingüísticos construidos en el contexto de la lectura y la escritura ha sido parcialmente tratada en Lerner, Levy, Lobello y otros (1996) y será mejor desarrollada en una próxima publicación.

3. Aunque este artículo está centrado en la lectura, incluimos algunas referencias a situaciones de escritura porque, por una parte, lectura y escritura están permanentemente interrelacionadas en nuestro trabajo y, por otra parte, porque ubicarse como escritor supone enfrentar problemas que no se plantean desde la posición de lector y permite entonces un conocimiento más profundo de los recursos utilizados por el autor para resolver esos problemas. En este sentido, escribir contribuye decisivamente a la formación del lector crítico.

4. Una situación de este tipo ha sido descrita y analizada en Lerner, Levy, Lobello y otros (1997): **Documento de Actualización N° 4** (Ver Referencias bibliográficas).

5. Este proyecto se ha realizado en el Instituto Martín Buber. Su desarrollo estuvo a cargo de las docentes Judith Chmiel y Alejandra Kuperman, contó con la coordinación de Flora Malimovka y la asesoría de la autora de este artículo.

6. La distribución de roles entre los chicos que caracteriza esta segunda fase está inspirada en la adaptación que hace L. Tolchinsky (1993) a partir de la idea de **enseñanza recíproca** propuesta por A. Brown y otros (1984).

7. Este proyecto se realizó durante varios años consecutivos en el Instituto Martín Buber. Fue realizado por los docentes Paula Slafer, Valeria Glushankoff y Ariel Zysman, contó con la coordinación de Susana Feinsilber y la asesoría de la autora de este artículo.

8. Un trabajo especialmente interesante centrado en el trabajo cooperativo de niños de diferentes edades puede encontrarse en Nemirovsky (1998).

Referencias bibliográficas

Baudrit, A. (1998) "Interactions sociales et apprentissages scolaires: des observations paradoxales et des pistes explicatives." **Revue Francaise de Pédagogie,** N° **122**, 31-39.

Bereiter, C. y M. Bird (1985) "Use of thinking aloud in identification and teaching of reading comprehension strategies." **Cognition and Instruction, 2**, 131-156. (Citado por Mateos, M.: "Entrenamiento en el proceso de supervisión de la comprensión lectora: Fundamentación teórica e implicaciones educativas", **Infancia y Aprendizaje** N° **56**, 1991.)

Baumann, James F. (ed.) (1990) **La comprensión lectora**. Aprendizaje Visor, Madrid.

Brown, A.; A. Sullivan Palincsar, B. Armbruster (1984) "Instructing Comprehension-fostering Activities in Interactive Learning Situations" En H. Mands, N. Stein y T. Trabasso, **Learning and Comprehension of Text**. Hillsdale, New Jersey, LEA.

Castedo, M. (1995) "Construcción de lectores y escritores." **Lectura y Vida**, Año 16, N° **3**, Buenos Aires.

Charnay, R. (1994) "Aprender (por medio de) la resolución de problemas." En C. Parra e I. Sáiz (comps.), **Didáctica de Matemáticas.** Buenos Aires, Paidós.

Chevallard, Y.; M. Bosch y J. Gascón (1997) **Estudiar Matemáticas. El eslabón perdido entre enseñanza y aprendizaje.** Barcelona, ICE-HORSORI.

Ferreiro, E. (1994) "Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia." **Lectura y Vida**, Año 15, N° **3**, Buenos Aires.

Ferreiro, E. (1999) **Cultura escrita y educación.** México, Fondo de Cultura Económica.

Gilly, M.; J.P. Roux y A. Trognon (1999) **Apprendre dans l'interaction.** Francia, Presses Universitaires de Nancy.

Kaufman, A.M. (1988) **La lecto-escritura y la escuela**. Buenos Aires, Santillana.

Kaufman, A.M. (1998) **Alfabetización temprana... ¿y después?** Buenos Aires, Santillana.

Lerman, S. (1996) "Intersubjectivity in mathematics learning: A challenge to the radical constructivist paradigm?" **Journal for Research in Mathematics Education**, **27**, 133-150.

Lerner, D. (1996) "La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición." En Castorina, F.; E. Ferreiro, M. Kohl de Oliveira y D. Lerner, **Piaget-Vygotsky. Nuevas contribuciones para el debate**. Buenos Aires, Paidós.

Lerner, D. (1996) "¿Es posible leer en la escuela?" **Lectura y Vida,** Año 17, N° **1**, Buenos Aires.

Lerner, D., H. Levy, S. Lobello, L. Lotito, E. Lorente y N. Natale (1996 y 1997) **Documentos de Actualización Curricular en Lengua N° 2 y N° 4**. Dirección de Curricula-Dirección de Planeamiento-Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Lerner, D. (2002) **Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario.** México, Fondo de Cultura Económica

Nemirovsky, M. (1998) **El aprendizaje del lenguaje escrito a través de la interacción. Textos N° 17**. Barcelona, Graó.

Nemirovsky, M. (1999) **Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños.** México, Paidós.

Sensevy, G. (1998) **Institutions didactiques. Étude et autonomie à l'école élémentaire.** París, Presses Universitaires de France.

Steffe, L. (2000) "Interaction or intersubjectivity? A reply to Lerman." **Journal for Research in Mathematics Education**. Mar/2000, Vol. **31**, Issue **2**.

Sullivan Palincsar, A. y A.I. Brown (1996) "La enseñanza para la lectura autorregulada." En Resnick, L. y L. Klopfer, **Curriculum y cognición.** Buenos Aires, Aique.

Teberosky, A. (1982) "La construcción de escrituras a través de la interacción grupal" En Ferreiro, E. y M. Gómez Palacio (comps.) **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura**. México, Siglo XXI.

Tolchinsky-Landsmann, L. (1993) **Aprendizaje del lenguaje escrito**. Barcelona, Anthropos.

Este artículo fue solicitado a la autora por la dirección de LECTURA Y VIDA *en junio de 2002.*

CD-ROM con las ponencias del

2º Simposio Internacional de "Lectura y Vida"

"La escuela y la formación de lectores y escritores"

Buenos Aires, 11 al 14 de octubre de 2001

Publicación reciente

PEDIDOS A:
Asociación Internacional de Lectura
Lavalle 2116, 8º B
C1051ABH Buenos Aires, Argentina
Telefax: 4953-3211
Fax: (54-11) 4951-7508
E-mail: lecturayvida@ira.org.ar

159 BEST COPY AVAILABLE

EVELYN ARIZPE
MORAG STYLES

¿Cómo se lee una imagen?

El desarrollo de la capacidad visual y la lectura mediante libros ilustrados[1]

Introducción

Cuando leemos un libro ilustrado para niños, pocas veces nos ponemos a pensar en la función de las imágenes y en su relación con el texto escrito. Sin embargo, si queremos entenderlo cabalmente, es necesario atender a lo que ambos nos dicen. Según una publicación reciente sobre libros ilustrados, los niños comprenden esto instintivamente, saben que la lectura (y la re-lectura) de texto e imagen conducen a una mejor interpretación del libro en su totalidad. No obstante, las autoras dicen que al crecer:

> ...la mayoría de los adultos ha perdido la habilidad de leer libros ilustrados de esta manera ya que ignoran el todo y consideran las ilustraciones simplemente como decorativas. Esto quizá tiene que ver con la posición dominante de la comunicación verbal, particularmente la escrita, en nuestra sociedad, aunque esto tiende a desaparecer en las generaciones criadas con televisión y ahora con computadoras (Nicolajeva y Scott, 2001:2).

Las autoras son catedráticas e investigadoras especializadas en literatura infantil y juvenil en Hommerton College, Universidad de Cambridge, Gran Bretaña.

Nicolajeva y Scott intentan explicar las diversas formas de interacción entre el texto escrito y la imagen y cómo construyen significados, pero al igual que la mayoría de los que investigan el tema no incluyen las voces de los jóvenes lectores en su análisis.

Sólo Kiefer (1995) se ha ocupado de estudiar, de manera más sistemática, la respuesta lectora de los niños a este tipo de libros.

Si es cierto que, como dicen Nicolajeva y Scott, el énfasis en la comunicación escrita hace que perdamos habilidades visuales conforme nos hacemos adultos, entonces, ¿los niños más pequeños son mejores observadores de las imágenes y sus significados que los niños más grandes? ¿Será cierto que los niños de hoy, rodeados de más estímulos visuales que nunca, son capaces de respuestas más perspicaces? ¿O será que en la escuela, donde se hace hincapié en la lectura de textos escritos, se va extinguiendo la capacidad de ver textos visuales? ¿Qué relación hay entre las habilidades lectoras y las habilidades visuales? ¿Que influencia tienen cultura y género en la comprensión y valoración de la imagen? ¿Qué papel desempeñan los medios visuales? En suma: ¿Cómo se aprende a ver?

Nuestras preguntas surgieron tras muchos años de observar cómo se aproximan los niños a los libros ilustrados y nos condujeron a realizar un proyecto sobre la forma en que los niños interpretan las imágenes que ven, cómo las relacionan con lo que cuenta el texto escrito y lo que esto implica para la enseñanza de la lectura y para el desarrollo de la capacidad visual.[2] Nuestro objetivo principal era investigar cómo leen textos visuales los niños valiéndonos de las obras de autores reconocidos en el mundo de los libros ilustrados. Queríamos explorar el potencial de la capacidad visual y las habilidades que los niños necesitan para interpretar de manera más profunda el texto visual. Queríamos comprender también la forma en que los niños aprecian las técnicas artísticas. Finalmente, nos interesaba saber qué nos revelan los dibujos de los niños sobre sus capacidades visuales.[3]

Debido a que necesitábamos comparar la forma en que niños de distintas edades en la escuela primaria (en Inglaterra, desde los 4 hasta los 11 años) interpretan la imagen, escogimos libros de dos autores cuyos libros pueden leerse en varios niveles y en los que las ilustraciones contribuyen de manera intrínseca a la historia escrita. Anthony Browne y Satoshi Kitamura son autores e ilustradores de obras internacionalmente reconocidas y merecedores de algunos de los premios más cotizados en el mundo de la literatura infantil. Tanto Browne como Kitamura fueron muy amables al apoyarnos en nuestra investigación, primero hablándonos acerca de sus libros y después haciendo comentarios sobre las respuestas de los niños. Tras un estudio piloto, nos decidimos por **Zoológico** y **El túnel**, de Browne, y **Lily Takes a Walk** (*Lily da un paseo*), de Kitamura[4].

Metodología

Los libros escogidos se leyeron en siete escuelas primarias con alumnos de distintos niveles socioeconómicos: tres escuelas se encuentran en barrios multiétnicos de bajos niveles económicos en las afueras de Londres[5]; tres en la ciudad de Cambridge (dos en zonas de clase media y otra en una de clase trabajadora, pero las tres con alumnos de otras etnias) y una en la región de Essex, con predominancia de alumnos de clase media y ascendencia inglesa. Se escogieron tres grupos de cada escuela (de preescolar a sexto grado) y se pidió a las maestras que seleccionaran a cuatro niños de distintas habilidades lectoras para ser entrevistados (esta información no se comunicó a las entrevistadoras hasta después de la entrevista).

Tras la lectura por parte de la maestra de uno de los libros escogidos, se entrevistaron a los 84 niños durante 45 minutos cada uno. Luego, antes de finalizar el día escolar, se llevaron a cabo intercambios de ideas en los que participaron los cuatro niños entrevistados más otros dos, también seleccionados por la maestra (con el objetivo de ver si había diferencias entre los que ya habían tenido oportunidad de conocer mejor el libro y los que no). En total, se trabajó con 126 alumnos a quienes también se les pidió que realizaran un dibujo a partir de su experiencia con el libro.

Durante las entrevistas individuales, se hicieron las mismas preguntas a todos los niños, pero durante los análisis en grupo las entrevistadoras procuraron no sólo seguir las pautas de los niños sino también encaminarlos hacia una comprensión más profunda de los libros. Las

entrevista individual se integró con preguntas generales sobre las obras, además de preguntas específicas sobre determinadas imágenes. Comenzamos por interrogarlos sobre la portada, si les llamaba la atención y por qué. Los invitamos a que nos mostraran su ilustración preferida, que nos contaran cómo leían una imagen y cómo entendían la relación entre las palabras y las ilustraciones. Les preguntamos sobre acciones, expresiones faciales, gestos y sentimientos de los personajes; sobre los elementos intertextuales y acerca de la manera en que el autor había utilizado color, línea y perspectiva. En algunas ocasiones sencillamente se les pidió: "Háblame de este dibujo".

En muchos casos fue posible percibir, aun en el espacio de un día, el desarrollo de su entendimiento en cuanto a imagen y narración. Esto nos condujo a volver a entrevistar a 21 de los niños (uno de cada grupo) unos tres meses después. El objetivo de estas entrevistas era ver si con el tiempo ellos habían desarrollado aún más sus ideas sobre los libros. También se les pidió que hicieran otro dibujo. Algunas de las preguntas que se incluyeron en estas segundas entrevistas fueron las siguientes:

- ¿Qué crees que Browne/Kitamura quieren hacer pensar a la gente que lee este libro?
- ¿Por qué crees que Browne/Kitamura quieren hacernos ver las cosas de esta manera en tal ilustración? ¿Te hace leer el libro de una manera distinta?
- ¿Qué pasa por tu cabeza cuando ves una imagen? ¿Sucede lo mismo que cuando ves un programa en la televisión o una película o juegas en la computadora?
- ¿Qué pasa en tu cabeza si es un libro sin imágenes?
- ¿Cómo crees que el autor decide qué escribir en las palabras y qué dibujar en las ilustraciones?

Análisis y resultados

Las entrevistas se analizaron con métodos cualitativos que dieron como resultado dos grupos de códigos: niveles de interpretación y categorías de percepción. En el primer grupo, encontramos respuestas literales, descriptivas, interrogativas, críticas y de deducción imaginativa o plausible. En el segundo grupo de códigos encontramos, entre otros: empatía, analogía y apreciación de elementos como atmósfera, intertextualidad, estilo artístico, intención del autor y proceso creativo.

A pesar de que comenzamos el proyecto con la hipótesis de que los niños ven, interpretan y disfrutan de los libros ilustrados mucho más de lo que creemos sus mayores, los resultados nos sorprendieron en el sentido de que iban mucho más allá de lo que sospechábamos. La emoción y el placer que mostraban los lectores al aproximarse a los libros y al adentrarse en ellos a través de la imagen eran realmente conmovedores. Sus comentarios nos revelaron no sólo los procesos mentales mediante los cuales se interpreta una imagen sino también la refinada habilidad que la mayoría poseía para hacer esta interpretación. Aun ante imágenes tan complejas como las de Browne y Kitamura, que requieren cierto conocimiento de convenciones estéticas, en pocos casos hubo un malentendido total. Esto fue así tanto en alumnos que –según nos dijeron sus maestras después de la entrevista–tenían problemas para expresarse oralmente o con la lectoescritura como en los "aplicados". De hecho, en algunos casos los alumnos con problemas (entre ellos una niña con dislexia y un niño levemente autista) o en las primeras etapas del aprendizaje del idioma inglés, resultaron ser más perceptivos que sus compañeros.

En las siguientes dos secciones se ejemplifican con más detalle estas conclusiones por medio de las respuestas lectoras a los dos libros de Browne. En primer lugar, hacemos un breve resumen de cada libro; en segundo, debido a que sería imposible mencionar todos los aspectos aquí, seleccionamos algunos de los más fundamentales de cada uno de los textos para poner ejemplos con los comentarios de los niños. En el caso de **Zoológico**, nos centraremos en la relación irónica entre el texto escrito y la imagen, y la forma en que los niños van comprendiendo este elemento estético; en el caso de **El túnel**, trataremos los aspectos intertexuales y simbólicos de la obra.

Una visita al zoológico

El texto escrito de **Zoológico** nos narra, en las palabras de un niño, la visita de su familia al zoológico. Durante la visita, los niños se pelean, el papá se hace el gracioso y los tres se burlan de los animales enjaulados mientras que la

mamá interviene poco. Del lado izquierdo de cada doble página, Browne retrata a la familia y a otros visitantes del zoológico con toques de caricatura. El papá es un hombre grande que en algunas ilustraciones ocupa casi todo el cuadro. Tanto él como los niños llevan ropa de colores fuertes en contraste con la ropa más sobria de la mamá. Ella es tan menuda que parece una adolescente y su rostro aparece cada vez más serio y triste.

Del lado derecho de la doble página Browne retrata a los animales en sus jaulas de una manera realista. Entre otros, un tigre da la impresión de pasearse inquieto de un lado a otro de su jaula; un elefante apenas se vislumbra al fondo de un espacio encerrado, oscuro y sucio; un orangután acurrucado nos da la espalda en una jaula con pedazos de comida marchita y un gorila nos mira serenamente tras unas barras cruciformes. En la última doble página, a la izquierda, vemos un niño cabizbajo en lo que parece una jaula. El texto escrito dice: "Esa noche tuve un sueño muy extraño. ¿Ustedes creen que los animales sueñan?". En el lado opuesto tenemos una vista del zoológico al anochecer. Sobresalen los contornos negros de jaulas, bardas y lo que parece una atalaya y, por encima de la luna brillante, vuelan dos grandes aves.

Al observar las ilustraciones de los humanos con más detenimiento, notamos que algunos de los otros visitantes al zoológico tienen partes animales, como colas, cuernos y patas, y que los hermanos cada vez más asemejan monos. El texto escrito en ningún momento hace mención de estos apéndices animales. Cuando la mamá ve a dos mandriles que se pelean, dice: "Me recuerdan a alguien... no sé a quién" y hacia el final de la visita, comenta: "No creo que el zoológico sea realmente para animales... yo creo que es para la gente". Fuera de estos comentarios de la mamá, las implicaciones sobre la conducta "animal" de los humanos (sobre todo del padre y los hijos) y por consiguiente, sobre la nobleza de las bestias privadas de su libertad y su entorno natural, sólo se hacen como contraste entre las imágenes.

Browne abre las posibilidades de debate a través de este contraste entre la historia que nos cuentan las palabras y lo que nos revelan las ilustraciones, pero deja las conclusiones al lector. Para poder llegar a éstas es necesario observar, hacer conexiones y reflexionar sobre ellas. Gracias a la habilidad artística de Browne, sin embargo, el trabajo es a la vez un juego divertido. Esto explica en gran medida el hecho que, en distintos niveles, la mayoría de los niños en nuestro estudio percibieron la complejidad de este contraste. Lo extraordinario es que esto implica que pudieron captar no sólo el aspecto irónico sino también aproximarse a las ideas éticas y morales que se desprenden de la lectura.

Varios críticos han destacado la importancia de la ironía en los libros ilustrados. Según Kummerling-Meibauer[6],

> "el significado irónico surge como consecuencia de una relación, de juntar de manera dinámica y representativa lo dicho y lo no dicho; y cada cosa sólo cobra sentido en relación con la otra" (Kummerling-Meibauer, 1999:168).

Esta idea corresponde a un comentario del mismo Browne:

> "lo más interesante es lo que se dice en la brecha entre las palabras y las imágenes. Creo que los peores libros ilustrados son aquellos en los que las palabras son tan sólo leyendas para las ilustraciones."

Kummerling-Meibauer sugiere que el lector se acerca al significado irónico al comprender que la imagen refiere algo distinto del texto. Para ello es necesario reconocer las pistas visuales que contradicen o subvierten el texto escrito. Éstas indican al lector que tiene que estar atento a otros posibles significados. A su vez, esta atención propicia el desarrollo de habilidades metalingüísticas. En otras palabras, el lector tiene que ir más allá del significado literal y reflexionar sobre el sentido mismo.

El objetivo de algunas de la preguntas en la entrevistas sobre **Zoológico** era alertar al lector de este contraste irónico. Se preguntó, por ejemplo:

- Parte de este libro trata de un paseo familiar. ¿Qué nos está diciendo Browne sobre la familia?
- Cuéntame sobre el elefante y la gente que visita el zoológico.
- ¿Qué crees que Browne piensa sobre jaulas y prisiones?
- ¿Por qué crees que dibujó así la portada? ¿Por qué?
- ¿Qué les sucede a los animales? ¿Qué nos está tratando de decir Browne sobre las diferencias entre los humanos y los animales?

A pesar del evidente entusiasmo con que los niños se aproximaron al libro, no es de extrañarse que las preguntas hayan resultado difíciles para los niños menores de 7 años. Los pequeños se contentaron con descubrir los aspectos surrealistas; los mayores estaban más interesados en descifrar el significado de lo que veían. Sin embargo, para los pequeños que todavía no podían leer, las ilustraciones tenían una función vital, como dijo Félix (5 años): "No podemos leer muy bien, pero podemos entenderlo con los dibujos".

A pesar de que los niños no manejaban el término "ironía", sobre todo los mayores percibieron la 'brecha' que describe Browne entre palabras e imágenes. Según Lara (10 años): "Lo escrito no explica todo lo que piensas... sólo explica de lo que se trata el libro y lo que está sucediendo, pero no explica lo que sientes y lo que ellos sienten. Así es que me gustan los dibujos más porque puedes pensar más cosas". Joe (10) dijo algo parecido: "Creo que los dibujos me parecen más interesantes porque el texto sí me ayuda a saber lo que ocurre con la familia, pero los dibujos enseñan cómo es realmente y qué está pasando con los animales".

No obstante la edad, la mayoría de los niños captó el mensaje de que los animales no estaban contentos. Sintieron empatía hacia los animales y criticaron a los humanos por tratarlos mal. Entre los más grandes, se mostraba una preocupación ética respecto a la idea del cautiverio y esto se reveló en muchos de los dibujos que mostraban tanto animales como humanos en jaulas o contrastaban la miseria de los animales enjaulados con animales libres, a menudo expresando el contraste a través de colores oscuros o brillantes. También percibieron que la mamá no estaba contenta. Amy (5 años) dijo: "Mamá está triste, cree que los animales deben estar libres". Al preguntarle cómo se siente el orangután, Amy contestó "triste" y al preguntarle cómo lo supo, respondió: "Porque está sentado en una esquina". La empatía con el animal parece ser también el resultado de una experiencia compartida por la niña.

Los niños no tuvieron problemas con analizar las bromas y las metáforas visuales, aunque obviamente su habilidad interpretativa variaba según la edad. Por ejemplo, Browne hace un expreso contraste entre el tigre yendo y viniendo sobre el pasto seco detrás de las barras y una mariposa del mismo color del tigre posada sobre el un pasto verde y fresco afuera de la jaula. Los más pequeños, como Paul y Amy (ambos de 5 años) se dieron cuenta de que hay una relación entre la mariposa y el tigre aunque no pudieron expresarla con claridad:

> Amy: La mariposa es del mismo color que el tigre.
>
> MS: ¿Por qué crees que puso la mariposa ahí en el pasto?
>
> Amy: Porque las mariposas viven afuera.
>
> MS: Mira el color del pasto ahí (afuera). ¿Qué sucede con el color del pasto dentro de su jaula?
>
> Paul: Porque es como un desierto en su jaula.

A los 7 años, los niños podían ofrecer una explicación simple, como Erin: "Pues afuera están libres y contentos pero adentro está muy tristes". A los 10 años, como otros niños de sus edad, Lara fue capaz de articular la dicotomía visual: "Como que está diciendo que la mariposa es libre pero el tigre no".

Una de las imágenes más poderosas en **Zoológico** es la del gorila, porque este majestuoso animal parece mirar fijamente al lector a través de una estructura cruciforme que podría ser parte de una jaula o ventana. Pocos adultos atienden a este detalle, pero la entrevistadora quería saber hasta qué punto los niños podrían darse cuenta de su significado simbólico (Browne mismo ha descrito esta imagen como "mi primera crucifixión"). Al preguntarle a Amy (5 años) si le recordaba algo, la niña respondió: "Es como una cruz, hace que me sienta triste". Tras analizar la forma en que Browne utiliza barras y marcos en sus ilustraciones con un grupo de alumnos de 10 años, la entrevistadora vuelve a la imagen del gorila:

> MS: Miren esta forma. ¿Les recuerda otra cosa? Hemos dicho ventanas, hemos dicho barras de una jaula. ¿Les recuerda algo más?
>
> Tina: Me recuerda a algo triste que sucedió, cuando a Jesús lo crucificaron en la cruz ...

164 BEST COPY AVAILABLE

Con ayuda de las preguntas como guías en las discusiones en grupo y por medio de la dinámica de compartir observaciones y comentarios con sus compañeros, hasta los elementos más complejos del libro comenzaron a tener sentido para los lectores. El análisis mostró cómo los lectores iban avanzando hacia una interpretación más profunda, cómo se acercaban a los significados irónicos y cómo iban llenando la 'brecha' entre palabras e imágenes. Estaban aprendiendo no sólo a ver, sino también a leer y a pensar a través del texto mismo. Hacia el final de estos análisis varios niños comentaron que, a pesar del humor, el tema del libro es serio. Las palabras de Lara (10 años), una alumna con promedios bajos en lectoescritura lo dicen todo: "Es un buen libro porque te da una sensación de lo que sería... porque yo nunca había pensado cómo sería estar en una jaula... pero luego cuando leí este libro me hizo sentir diferente. Es un libro serio."

Adentrándose en ***El túnel***

En **El túnel** la relación entre el texto y la imagen es menos contrastante que en **Zoológico**, pero su dinámica no es menos importante, ya que los dibujos dan pistas para comprender mejor lo que sucede en la historia. Los aspectos que surgieron de esta relación y sobresalieron en el análisis de las repuestas lectoras a **El túnel** fueron los siguientes: referencias intertexuales a cuentos de hadas, interpretación simbólica, aspectos de género y técnicas artísticas. Antes de hablar sobre estos temas conviene hacer una breve sinopsis del libro.

El texto escrito nos describe a una niña y a su hermano de temperamentos distintos: a ella le gusta leer y soñar en casa y a él le gusta jugar afuera con sus amigos. Ella lleva ropa de colores pastel y en las primeras imágenes siempre la vemos junto a un papel tapiz decorado con flores y vainas. El niño lleva un suéter de fuertes colores y está retratado contra paredes de tabiques. Ambos fondos nos remiten a las primeras dos ilustraciones del libro (en la guarda y en la primera de forros): de un lado hay un papel tapiz con flores y del otro uno con ladrillos. En el piso, bajo el papel con flores, se encuentra un libro con una portada decorada también con vainas.

El texto escrito dice: "A veces él entraba a gatas al cuarto de ella para asustarla, pues sabía que a su hermana le daba miedo la oscuridad". En la imagen que acompaña estas palabras vemos a la niña en la cama, con los ojos abiertos por el susto mientras su hermano proyecta una sombra de lobo en el piso. Al observarlos detenidamente, los objetos del cuarto adquieren aspectos amenazantes; por ejemplo, una manga sale de la puerta del guardarropa, un abrigo rojo toma la forma de un diablo y un par de zapatos dan la impresión de que hay alguien debajo de la cama.

Un día, cansada de los pleitos entre sus hijos, su mamá los manda a la calle. El niño lleva a su hermana a un terreno baldío, lleno de basura y cascajo entre los cuales se asoman objetos misteriosos. El niño descubre un túnel y se interna por él. Ella se queda atrás, asustada y preocupada pero, al ver que no regresa, decide seguirlo. El túnel, oscuro y húmedo, la conduce a un bosque que cada vez se vuelve más espantoso, los árboles cobran formas extrañas: caras malévolas, un oso aterrador y un lobo (si nos fijamos bien, es el mismo que aparece en un cuadro de Caperucita Roja que cuelga sobre la cama de la niña).

La niña llega a un claro del bosque para encontrarse a su hermano convertido en estatua de piedra. Llorando, lo abraza y poco a poco el niño comienza a recobrar su forma humana a la vez que unas piedritas que lo rodeaban se transforman en margaritas. "¡Rosa!, yo sabía que vendrías", exclama su hermano. El texto nos dice que regresan juntos a su casa. Su madre les pregunta si todo está bien y como respuesta, Rosa le sonríe a su hermano. No vemos la cara del niño pero el texto nos narra que Juan también le sonríe. En las últimas dos ilustraciones del libro (cuarta de forros y guarda) encontramos de nuevo los dos fondos de papel tapiz, pero esta vez, bajo la pared de ladrillo, junto al libro se encuentra una pelota.

Algunas de las preguntas que hicimos respecto de este libro fueron las siguientes:

- ¿Cómo te introducen las primeras imágenes en la historia?
- ¿Hay algo extraño en esta ilustración del bosque? ¿A qué te recuerdan? ¿Por qué crees que Browne escogió dibujar cosas que nos recuerdan a los cuentos de hadas?
- ¿Qué sientes cuando la niña rescata a su hermano? ¿Por qué hay un anillo de piedritas al-

rededor del niño? ¿Por qué desaparece y reaparece como un anillo de margaritas?

◇ ¿Por qué crees que Rosa se ve tan contenta en la última ilustración?

Browne nunca explica a dónde estuvieron los niños ni qué le sucedió a Juan pero, guiados por las pistas en las ilustraciones, los niños en nuestro estudio suplieron las respuestas mediante la deducción y utilizando su conocimiento de los cuentos de hadas. Fueron pocos los que no relacionaron a la niña con Caperucita Roja y reconocieron los elementos fantásticos que proporcionan un sentido más profundo a la historia, por ejemplo, el abrigo rojo. Browne ayuda a los niños a construir basándose en sus conocimientos y esto les da confianza en sus interpretaciones, a la vez que los lleva más allá del cuento de hadas tradicional. Al encontrar las conexiones se entusiasmaban y la exclamación más frecuente era "¡Mira!".

En el siguiente ejemplo con un grupo de niños de 8 y 9 años podemos ver no sólo cómo comienzan a relacionar los objetos con cuentos de hadas sino también cómo la interacción en grupo ayuda a los participantes a vislumbrar el significado entre todos:

> Bobby: En este dibujo... puede ser como la Casita de Dulce o algo, puede ser como un dibujo de cuento de hadas y ellos pueden haberse metido a gatas en el dibujo.
>
> María: ¡Eso fue lo que yo dije! ¡Yo lo dije!
>
> Ruth: Pues al entrar en el túnel quizá era como si entraran en el cuento de hadas...
>
> Bobby: Sí, o quizá todo es al revés aquí.
>
> Dave: Sí, es un mundo distinto, todo es al revés. ¡Es un cuento de hadas! ¡El niño debe haberse metido a los dibujos!

Al percibir más referencias intertexuales, los niños redefinieron su interpretación, ampliando su comprensión de la historia y la de sus compañeros.

Al principio, la mayoría se concentró en buscar y señalar objetos extraños, pero conforme se adentraban en la historia, algunos comenzaron a ir más allá de explicaciones literales y a buscar significados simbólicos. Watson señala que la comprensión del simbolismo (en el caso de una niña de 4 años leyendo El túnel) implica

> "la habilidad de mantener en su mente un sentido completo y holístico de la historia y la ilación de la red narrativa" (1996:148).

El siguiente ejemplo demuestra una vez más cómo las aportaciones en grupo (esta vez de niños entre 9 y 10 años) conducen a un entendimiento más profundo. También vemos cómo hacen analogías entre sus propias experiencias y los sucesos del libro:

> Sean: ¡Mira, sal y pimienta!
>
> EA: ¿Qué tienen la sal y la pimienta?
>
> Sean: La pimienta es negra y... (*lo interrumpen*).
>
> Corinna: ¡Y la sal es blanca! Como que están discutiendo por qué ven las cosas de distinta manera.
>
> Tamsin: Como mi hermana y yo cuando discutimos sobre algo.

Los contrastes entre la niña y su hermano se prestan a análisis sobre género. Los niños en general marcaron la lectura como "cosa de niñas" y el fútbol como "cosa de niños". Quizá el comentario más perspicaz sobre la cuestión de género fue el de Dave (9 años) en su segunda entrevista. Podemos seguir las conexiones que hace entre sus experiencias previas de roles de género en los cuentos tradicionales y lo que el texto le ha revelado sobre el temperamento miedoso de Rosa:

> Ella cree que ha estado en el país de los cuentos de hadas y como que... (*larga pausa*)... ¡Pero es al revés! Casi siempre es la mujer la que está atrapada y el niño quien la rescata, y aquí la niña rescata al niño. Como en casi todos los cuentos de hadas cuando la mujer está atrapada en la torre, un hombre viene y la rescata... y esta vez es una niña, Browne lo cambió (*EA: ¿Por qué?*) ... como si esta niñita... quizá siente que no puede hacer nada, pero ahora puede hacer algo que el niño no puede.

168
BEST COPY AVAILABLE

En la respuesta de Dave encontramos uno de los logros del talento artístico de Browne por medio del cual los roles de género esperados son subvertidos y le permiten al lector ver más allá de los estereotipos. Además, Dave muestra que comprendió lo que la hazaña había significado para Rosa: vencer sus temores.

Los niños mostraron mucho interés en los aspectos estéticos y técnicos del estilo de Browne e intentaron describirlos a pesar de que no poseían el vocabulario especializado para hacerlo. Sobre todo, apuntaron al uso de color y al detallado realismo de las ilustraciones. Varios relacionaron el uso de color con los cambios en la atmósfera de la narración, como María (9 años): "Luego, en vez de estar oscuro, hay luz y más luz y probablemente (Browne) lo hizo por el final feliz". También compararon el estilo realista con otros tipos de medios visuales como películas tridimensionales.

Conclusiones

Los resultados de nuestro estudio hicieron resaltar sobre todo el placer y la motivación que los niños experimentaron al leer estos libros ilustrados, además de las respuestas intelectuales, afectivas y estéticas que engendraron en niños de distintas culturas y habilidades lingüísticas. Las ilustraciones les ofrecieron a todos por igual una entrada a la historia y a ideas que de otra manera serían de difícil acceso a los lectores más pequeños.

No resultó sorprendente que los niños fueran tan hábiles en el análisis de los aspectos visuales de los textos –ésa era nuestra intuición antes de comenzar la investigación y fue corroborada por lo que encontramos–. Los niños notaron, admiraron y descifraron los diversos aspectos visuales producidos por Browne y Kitamura. Casi todos respondieron positivamente a los retos presentados por el texto posmoderno: surrealismo, intertextualidad, juegos sugestivos, significados múltiples y finales inconclusos. Leyeron color, línea, diseño, metáforas y bromas visuales. Reconocieron que era necesario trabajar para sacarle mayor provecho a los libros. Se identificaron con los aspectos morales, sociales, espirituales y ecológicos de los libros y querían analizarlos con nosotros y con sus compañeros.

Lo que sí nos sorprendió fue la seriedad intelectual con que los niños se aproximaron a los textos. Los múltiples niveles de los libros les permitieron ir cada vez más lejos con sus conjeturas. Resultó claro que los niños acostumbrados a ver y leer (y esto incluye a los que apenas estaban aprendiendo a leer, pero para quienes los libros eran objetos familiares) tenían más facilidad para comprender los libros, fueran o no los más "aplicados" del salón. Como dice Meek (1988), los libros mismos enseñan a leer; en este caso, también las imágenes enseñan a ver.

En cuanto a la dimensión afectiva, un alto porcentaje de los niños en nuestro estudio dejaron traslucir sus emociones al responder a los libros escogidos. Rosenblatt (1978) destaca la importancia de que los niños hagan conexiones personales con su lectura para poder comprometerse de forma activa con los textos, lo cual a su vez amplía sus experiencias. En algunos casos, esta conexión fue muy emotiva, como con Sam, un niño recién inmigrado de África quien, a pesar de no hablar mucho inglés y no conocer los cuentos de hadas europeos, estableció un fuerte lazo con **El túnel**. Supimos después que su hermana había muerto apenas unas semanas antes de la entrevista. Sus palabras son conmovedoras:

> El libro que (*Rosa*) estaba leyendo tiene magia y por eso ella tiene miedo... Creo que la hermana quiere al hermano, pero él no la quiere, quizá una bruja lo convirtió en piedra... cuando la hermana viene a rescatarlo se convierten las piedras en flores. Ahora se quieren porque la hermana le mostró que lo quería. Por eso están sonriendo y van a estar juntos siempre. Están contentos. Creo que el libro y la pelota juntos quieren decir que son amigos, que juegan juntos. O quizá el hermano le va a decir a la niña que jueguen fútbol un rato y luego quizá comiencen a leer un libro y platicar sobre sus libros.

Los dibujos que obtuvimos como respuesta a la lectura resultaron extremadamente interesantes y, en algunos casos, de alta calidad estética, incluso entre los niños más pequeños cuyos dibujos nos revelaron lo que no podían articular. La capacidad de los lectores para imitar los estilos de Browne y Kitamura y sus esfuerzos para reflejar no sólo su estilo por medio de

BEST COPY AVAILABLE

la línea y el color, sino también algo de su humor y sus ideas, fue algo inesperado. Responder al texto a través del dibujo les dio la oportunidad de participar en el proceso creativo y reflexionar sobre lo que éste implica para el artista.

Las entrevistas y análisis en grupo mostraron la importancia de permitir que los niños se expresen oralmente. Al ser escuchados y ver que sus opiniones eran valoradas, junto con la oportunidad de intercambiar ideas con sus compañeros, algunos comenzaron a operar a un nivel cognoscitivo más alto. Incluso los que no conocían bien el idioma fueron retados por los libros a buscar las palabras para poder comunicar sus emociones o dudas. Notamos también cómo el lenguaje de los medios visuales que rodean a los niños se filtra en sus respuestas y les da herramientas para comprender y analizar los aspectos visuales de las ilustraciones.

La práctica pedagógica

Nuestros resultados nos llevaron a especular sobre la importancia de la educación visual en la escuela. En el *curriculum* para las escuelas inglesas no se considera de gran importancia el desarrollo de la capacidad visual. De hecho, la educación artística se ha ido marginando cada vez más para poner énfasis en las habilidades consideradas "básicas", como la fonética y la gramática. Sin embargo, hacer hincapié en aprender a decodificar en vez de aprender a construir significados, restringe al niño y le impide adentrarse en la historia y hacer conexiones entre las partes y el todo. El resultado es que no sólo **no** se toman en cuenta los conocimientos de los niños en torno de la interpretación de imagen, sino que se descuida una parte esencial de los libros con mucho potencial para el desarrollo de la lectoescritura. Los niños en nuestro proyecto aprendieron de manera efectiva porque les pareció que valía la pena comprometerse con esta actividad.

Como están rodeados de un mundo de imágenes, los niños de hoy no son analfabetos visuales; en la investigación se comprobó que son capaces de construir sentido a partir de elementos visuales. Sin embargo, si queremos que operen más allá de un nivel cognoscitivo superficial, necesitan material de calidad y la ayuda de sus mayores. Los niños pueden ser más visualmente activos, más comprometidos y más críticos, si se les enseña a ver. Como dice Nodelman:

> "Los buenos libros ilustrados, entonces, nos ofrecen lo que todo buen arte nos ofrece: mayor conciencia. La oportunidad, en otras palabras, de ser más humanos" (1988:285).

Notas

1. En este artículo, entendemos "capacidad visual" (*visual literacy*) como "la construcción activa de significado de experiencia visual pasada junto con mensajes visuales que van llegando" (Sinatra, 1986:5). Asimismo, llamamos "libro ilustrado" (*picturebook*) a los libros donde el significado depende de la interacción entre texto escrito e imagen, en contraste a libros *con* ilustraciones donde las ilustraciones no cambian al texto escrito de manera fundamental. Haremos uso indistinto de los términos "ilustración", "imagen" y "dibujo".
2. El libro sobre este proyecto, **Children Reading Picturebooks: Interpreting visual texts**, por Evelyn Arizpe y Morag Styles será publicado por Routledge en 2002.
3. Además de las autoras, el equipo de investigación constó de maestras y especialistas en literatura infantil y lectoescritura: Helen Bromley, Janet Campbell, Kathy Coulthard y Kate Rabey.
4. **Zoológico** y **El túnel** han sido traducidos al español por el Fondo de Cultura Económica; el libro de Kitamura no ha sido traducido por lo cual este artículo se centrará en los libros de Browne.
5. Los niños de otras etnias (ya sea recién llegados o de segunda generación extranjera) constituyen hasta el 50% o más en estas escuelas. En nuestra investigación participaron niños de Afganistán, Tanzania, Italia, Colombia, Turkía y Kurdistán, entre otros países.
6. Véase también Nodelman, 1988.

Referencias bibliográficas

Browne, A. (1993) **El túnel.** México, D.F., Fondo de Cultura Económica. (Primera edición en inglés: **The Tunnel.** Londres: Julia MacRae Books, 1989.)

Browne, A. (1993) **Zoológico.** México, D.F., Fondo de Cultura Económica. (Primera edición en inglés: **Zoo**, Londres: Julia MacRae Books, 1992.)

Kiefer, B. (1995) **The Potential of Picture Books: From Visual Literacy to Aesthetic Understanding.** Englewood Cliff, NJ, Merrill.

Kitamura, S. (1997) **Lily Takes a Walk.** Londres, Happy Cat Books.

Meek, M. (1988) **How Texts Teach What Readers Learn.** Exeter, Thimble Press.

Nicolajeva, M. y C. Scott (2001) **How Picturebooks Work.** Londres, Garland.

Nodelman, P. (1988) **Words about Pictures. The Narrative Art of Children"s Picture Books.** Londres, University of Georgia Press.

Rosenblatt, L.M. (1978) **The Reader, the Text and the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work.** Carbondale, Ill, Southern University Press.

Sinatra, R. (1986) **Visual Literacy Connections to Thinking, Reading and Writing**. Springfield Ill, Ch. C. Thomas.

Watson, V. y M. Styles (eds.) (1996) **Talking Pictures.** Londres, Hodder & Stoughton.

Este artículo fue recibido en LECTURA Y VIDA *en mayo de 2002 y aceptado para su publicación en junio siguiente.*

ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE LECTURA
Organismo Consultor de Unesco

Presidente
Jerry L. Johns
Northern Illinois University
DeKalb, Illinois

Presidenta electa
Lesley Mandel Morrow
Rutgers University
New Brunswick, New Jersey

Vicepresidenta
MaryEllen Vogt
California State University
Huntington Beach,
California

Director Ejecutivo
Alan E. Farstrup

Consejo Directivo

Rita M. Bean, University of Pittsburgh
Pittsburgh, Pensilvania
Rebecca L. Olness, Kent Public Schools
Kent, Washington
Doris Walker-Dalhouse, Minnesota State University
Moorhead, Minnesota
Patricia L. Anders, University of Arizona
Tucson, Arizona
Timothy V. Rasinski, Kent State University
Kent, Ohio
Ann-Sofie Selin, Cygnaeus School
Turku/Abo, Finland
Cathy Collins Block, Texas Christian University
Fort Worth, Texas
James Flood, San Diego State University
San Diego, California
Victoria J. Risko, Peabody College of Vanderbilt University
Franklin, Transilvania

169
BEST COPY AVAILABLE

MARIA EUGENIA DUBOIS

La lectura en la formación y actualización del docente

Comentario sobre dos experiencias

La autora es profesora del Postgrado de Lectura, Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela

Hace casi 10 años, en 1989, me referí a la necesidad de formar al docente en su ser como lector, como condición esencial de su hacer pedagógico en el área de la lectura y la escritura. Desde entonces, he insistido muchas veces en la importancia de una formación y actualización de los maestros y profesores dirigida a desarrollar los tres aspectos fundamentales del **ser**, el **saber** y el **hacer**, y no solamente con relación a un área específica, sino a la actividad educativa como un todo.

En esta charla* me voy a tomar la libertad de insistir una vez más en el tema, con la doble intención de precisar algunas cuestiones inherentes a los procesos de formación y actualización y al significado que tienen en ellos la lectura y la escritura; y de ofrecer dos ejemplos,

uno de formación y otro de actualización, para ilustrar la forma en que dos instituciones llevan a cabo esos procesos tomando en cuenta los tres aspectos mencionados.

No es una novedad afirmar que el elemento clave en el proceso educativo es la actuación del docente. De nada sirven las mejores reformas del sistema, los mejores diseños curriculares, los más excelentes programas, si quienes han de ponerlos en práctica carecen de las condiciones profesionales y humanas necesarias para hacer de él, o de ella, un verdadero educador. Sin embargo, quienes tienen la responsabilidad de la formación docente, universidades e institutos de educación superior, no han logrado todavía encarar ese proceso de manera de asegurar el éxito del mismo.

La mayor parte de nuestras universidades e institutos siguen aferrados a viejos modelos de enseñanza en los que la disertación ocupa el lugar del diálogo, la transmisión de información el de la construcción de conocimiento, la separación de asignaturas el de la interdisciplinariedad, la aceptación y repetición del saber el del cuestionamiento y reflexión sobre el saber. La formación dentro de un modelo con estas características no puede dar por resultado un docente crítico, reflexivo, creativo, dispuesto a tomar en cuenta las experiencias previas de sus alumnos para, a partir de ahí, colaborar con ellos en la construcción de nuevos conocimientos; condiciones todas que luego el mismo sistema educativo se encarga de exigirle al maestro o profesor.

Por otro lado, la formación se realiza, en general, "para" una profesión, cualquiera que ella sea, docencia, ingeniería, medicina, pero no se realiza "en" la profesión. Lo primero tiene un sentido de finalidad o utilidad, ése es el significado de "para"; lo más importante es lo que el alumno tiene que **saber** y **hacer** para desempeñarse como profesional. Si tomamos, en cambio, el significado de "en" como "lugar dentro del cual ocurre la cosa de que se trata", formar "en" una profesión, en nuestro caso la docencia, quiere decir ofrecerle al alumno algo más que los conocimientos y la puesta en práctica de éstos, quiere decir darle la oportunidad de "vivir" la profesión, de pensar en ella, de reflexionar sobre ella, de sentir su responsabilidad hacia ella, de **ser** él mismo dentro de ella.

En la formación, además, la lectura y la escritura son en general utilizadas tan sólo como medios de aprendizaje del contenido de las asignaturas y de comprobación de ese aprendizaje a través de los exámenes, pero difícilmente se forma a los futuros profesionales en la conciencia de ser lectores y escritores en sus respectivas disciplinas. Sin embargo, la formación en este sentido debería ser requisito indispensable para cualquier profesional. El ejercicio consciente de cualquier profesión exige la actualización permanente, el estudio constante a través de una práctica de lectura profunda y crítica; práctica que debería ser aprendida en nuestras aulas universitarias, pero a la que, por lo general, se sacrifica en aras de una lectura más extensiva y superficial.

Si la formación en la lectura y la escritura es importante para cualquier profesional, con mucha mayor razón para quienes estamos encargados de dirigir el desarrollo de esos procesos en niños, jóvenes, o adultos, es decir, para nosotros, los docentes. Nuestra formación, en este caso, tiene que abarcar, necesariamente, el **saber**, el **hacer** y el **ser**.

Con respecto al **saber** necesitamos conocer y reflexionar sobre la teoría y los resultados de la investigación en el área, sobre la forma en que se aprenden y desarrollan esos procesos, así como también sobre los resultados de las investigaciones didácticas generadas en ese campo.

Nuestra formación en la teoría es la que nos da la comprensión necesaria para poder reconocer y cuestionar nuestras concepciones previas, para saber la forma que debe adoptar nuestra intervención pedagógica con diferentes grupos y en distintos contextos, y es también la que nos da las bases para analizar y reflexionar sobre la adecuación de nuestras intervenciones... Saber, además, cuáles son las condiciones necesarias o más favorables para el aprendizaje de la lectura y la escritura, permite regular nuestras actuaciones de manera que sean las más propicias al desarrollo de esos procesos.

También necesitamos saber **hacer** nuestra práctica pedagógica apelando a todos los recursos que puedan despertar y mantener el interés de los alumnos. Nuestro **hacer** tiene que dirigirse, en especial, a brindar espacios para la realización de actos de lectura y de escritura que tengan sentido para los niños o los jóvenes, que les permitan experimentar con alegría lo que leen y lo que escriben, que los induzcan a tomar

conciencia de su papel como lectores y escritores, pero que se abran, además, para dar cabida en las aulas al mundo de la literatura.

En otra oportunidad (1997), he señalado, siguiendo a Louise Rosenblatt, la profunda influencia que puede ejercer la lectura de obras literarias en el desarrollo personal, social, intelectual del estudiante. La literatura lo puede conducir a reflexionar sobre sus actitudes, sus ideas, sus valores, al confrontarlo con otras actitudes, otros valores, otras maneras de sentir y de pensar. La discusión y reflexión sobre los valores sociales y personales, estimulada por medio de la literatura, puede contribuir además a desarrollar la capacidad de pensar y actuar éticamente en todos los órdenes de la vida, capacidad que parecería haberse perdido en el mundo de hoy.

Necesitamos, igualmente, recordar en nuestro hacer pedagógico la importancia de propiciar el desarrollo de los otros dos aspectos del lenguaje: hablar y escuchar. Los docentes nos hemos acostumbrado a monologar en el aula sin pensar que la conversación se encuentra en la base de nuestra convivencia como seres humanos. Es a través de las conversaciones con los alumnos y entre los alumnos como se van tejiendo las relaciones de los miembros del grupo. De acuerdo con la forma de nuestras conversaciones, de nuestro hablar y escuchar, mostramos nuestra aceptación o rechazo de los otros. Por lo tanto, si queremos fomentar la cooperación, la aceptación de la diversidad, el respeto por uno mismo y por el otro, es de importancia capital dar cabida en nuestra práctica pedagógica al desarrollo de esos dos aspectos del lenguaje.

En cuanto al **ser**, nuestra condición como lectores y escritores es fundamental para impulsar el desarrollo de esos procesos en nuestros alumnos. Podemos enseñar a leer y a escribir, pero no podemos formar, educar a otros en la lectura y la escritura sin el cultivo de nosotros mismos en tal sentido. El gusto por la lectura no es materia de enseñanza, sólo podemos demostrarlo y eventualmente "contagiarlo" a nuestros estudiantes cuando de verdad lo experimentamos.

De todas maneras, es oportuno recordar que el **ser**, el **saber** y el **hacer** no son independientes unos de otros. La búsqueda del saber no es ajena a lo que somos, a nuestros valores, nuestras creencias, nuestras emociones, a nuestra manera de ver la vida y nuestra profesión dentro de ella. Buscamos saber lo que creemos nos ha de enriquecer humana y profesionalmente, pero esa búsqueda no es neutral, en ella se reflejan nuestras ideas y nuestros prejuicios. Somos selectivos respecto a nuestro saber en la misma forma que somos selectivos respecto a nuestras lecturas. El **hacer**, a su vez, encuentra su apoyo en nuestro **saber**, en nuestras concepciones acerca del ser humano y del aprendizaje, tanto como en nuestro conocimiento y perspectiva de la disciplina a enseñar. Y ambos, el saber y el hacer, están enraizados y se expresan a través de nuestro **ser** como personas.

El gusto por enseñar y aprender, la humildad frente al conocimiento, el amor y la confianza hacia nuestros alumnos, la preocupación por hacer de la actividad pedagógica una experiencia interesante y amena, en la que los estudiantes puedan aprender, a la vez que disfrutar, dependen de lo que somos como personas, de las emociones que ponemos en juego en nuestro diario vivir con los alumnos. Las emociones marcan el tono de la convivencia en el aula de clase y por lo tanto marcan el tono del aprendizaje. Éste se lleva a cabo en el amor, la alegría, el enojo, el fastidio, la confianza, la ternura, el temor o la agresión según qué emociones predominen en nuestro accionar.

> "No hay ninguna acción humana que no se fundamente en una emoción". "No somos seres racionales sino emocionales". "...al declararnos seres racionales vivimos una cultura que desvaloriza las emociones, y no vemos el entrelazamiento cotidiano entre razón y emoción que constituye nuestro vivir humano, y no nos damos cuenta de que todo sistema racional tiene un fundamento emocional" (H. Maturana, 1997).

Estas afirmaciones no provienen de la psicología, como podría esperarse, sino de la biología. Las teorías recientes dentro de ese campo van más lejos todavía al sostener que "la emoción que funda lo social, que hace posible la convivencia, es el amor", que "la educación se da en la convivencia social" y que por lo tanto, "la educación responsable requiere reconocer que el amor es su fundamento" (Maturana, 1997).

Esto no es nada nuevo para los educadores. Desde diferentes disciplinas: pedagogía, sociología, filosofía, psicología, se ha insistido siempre en la importancia del afecto en la relación alumno-maestro. Lo nuevo es que eso venga

ahora a ser confirmado desde un campo científico como la biología, ocupado en estos momentos en revolucionar nuestra concepción de la vida de la misma manera que la física revolucionó, hace relativamente poco tiempo, nuestra concepción del universo. Es curioso, además, que le corresponda a la biología recordarnos algo muchas veces olvidado: la influencia decisiva que las relaciones humanas tienen en el proceso de aprendizaje.

Sobre este tema, precisamente, hablaba hace poco en Mérida[1] en una reunión con un grupo de maestros, y les comentaba algunas de las afirmaciones que hace Michael Csikszentmihalyi (1997) en su libro sobre creatividad.

En esa obra, basada en las historias personales de científicos, artistas, escritores y mucha otra gente creativa, todos contemporáneos, el autor cita como una extrañeza el escaso efecto que parece haber tenido la escuela, tanto la primaria como la secundaria, en las vidas de esas personas. Y además de extraño lo considera poco alentador al reparar en "cuánto esfuerzo, cuántos recursos y cuántas esperanzas se depositan en los sistemas de educación formal". Pero si bien los entrevistados mencionan rara vez la escuela como fuente de inspiración, mencionan a menudo a determinados maestros que les despertaron, mantuvieron o dirigieron su interés cuando niños o jóvenes. Y en todos los casos esos maestros parecían compartir las mismas características: mostrar preocupación por el estudiante, creer o tener confianza en sus habilidades y capacidades, brindarle atención y cuidado y proporcionarle mayores desafíos que al resto de la clase.

Jerome Bruner, por ejemplo, en su obra "**Realidad mental y mundos posibles**" dice que recuerda a una profesora, la senorita Orcutt, que hizo esta afirmación en clase: "Resulta muy curioso no que el agua se congele a 32° Farenheit, sino que pase de un estado líquido a uno sólido". Las explicaciones intuitivas de esa profesora –dice Bruner (1994)– expresaban

> "...un sentido de maravilla igual, incluso mejor, que el sentido de maravilla que yo sentía a esa edad (alrededor de 10 años) por todas las cosas a las que dirigía mi atención, incluso asuntos como el de la luz de las estrellas extinguidas que siguen viajando hacia nosotros aunque su fuente ya se haya apagado" (1994:131).

Esa maestra, según Bruner, no le daba tan sólo información, sino que "negociaba con él el mundo de la maravilla y la posibilidad". Los hechos presentados por ella no eran simplemente hechos, sino que "habían de usarse para reflexionar e imaginar", y concluye afirmando que la señorita Orcutt no era "un mecanismo de información" sino "un acontecimiento humano" (1994:131-2).

Sin duda lo que **sabemos** y **hacemos** los docentes en nuestra práctica educativa es de importancia fundamental, pero creo que tanto o más importante es lo que **somos** "para" nuestros alumnos y lo que **somos** "con" nuestros alumnos. Lo que somos "para" ellos constituye siempre, querámoslo o no, un modelo de conductas, de actitudes, pensamientos, valores, lo cual nos obliga a mantener una constante reflexión sobre nosotros mismos y sobre la coherencia de nuestra actuación. Y es quizá más crucial todavía lo que somos "con" nuestros alumnos, la forma en que convivimos con ellos, porque en el convivir se da el proceso de aprender y en el aprender nos transformamos ellos y nosotros.

Hasta aquí he hablado sobre lo que como maestros o profesores necesitamos **saber** y **hacer**, además de **ser**. Resta decir qué hacemos los docentes, que tenemos la responsabilidad de formar a otros docentes, para contribuir al desarrollo de esos tres aspectos, cómo encaramos nuestra enseñanza para lograr esa meta, especialmente en el área de la lectura y la escritura.

Los dos ejemplos que voy a dar, en líneas muy generales, el de formación y el de actualización, están basados en la misma concepción teórica y comparten el mismo propósito: formar docentes autónomos, reflexivos y críticos, capaces de realizar una práctica creativa y flexible, ajustada a las características de sus alumnos y de los contextos sociales en los cuales se desenvuelven. El ejemplo de formación corresponde a nuestro Postgrado de Lectura de la Universidad de Los Andes, de Mérida, Venezuela, particularmente al programa de Especialización en Lectura y Escritura, y el de actualización a la Red Latinoamericana de Alfabetización, Capítulo Uruguay.

Ante todo debo señalar que en el Postgrado entendemos el proceso educativo de la formación como un proceso social basado, en cuanto tal, en la interacción, cooperación, respeto y so-

lidaridad entre los miembros que componen el grupo. Las personas que integramos el equipo del Postgrado compartimos además una serie de principios que son los que guían nuestras acciones pedagógicas, como por ejemplo, considerar el desarrollo del lenguaje en sus cuatro manifestaciones: leer, escribir, hablar y escuchar, como el eje central del proceso de formación; respetar las individualidades de los participantes del grupo y su proceso de construcción del conocimiento; prestar la debida atención a sus experiencias y saberes previamente construidos; tener confianza en sus potencialidades de desarrollo; hacer del diálogo y la reflexión una constante de las sesiones de trabajo; relacionar en todo momento la teoría de los procesos de lectura y escritura con la práctica de aula en los distintos niveles del sistema educativo.

De acuerdo con estos principios nuestra enseñanza se propone abarcar tres dimensiones: una dimensión teórica, **el saber**, una dimensión práctica, **el hacer**, y una dimensión humana, **el ser**.

Respecto a la dimensión teórica, le otorgamos enorme importancia a la adquisición, por parte del docente, del conocimiento acerca de las teorías e investigaciones que iluminan distintos aspectos de los procesos de lectura y escritura y del aprendizaje y enseñanza de esos procesos. Pero consideramos aún más importante la discusión y reflexión sobre ese conocimiento. Por esa razón dedicamos mucho tiempo y mucho espacio al análisis y discusión en el grupo de la bibliografía correspondiente a cada tema, dando lugar a que cada integrante confronte su interpretación con la de sus compañeros y profesores tanto como con el texto mismo. La discusión tiene, además, otros propósitos: establecer relaciones entre la teoría y la práctica y descubrir las incongruencias que pueden existir entre lo que se piensa y lo que se hace. Esto lleva, por lo general, a los docentes en ejercicio, que son la gran mayoría de los que cursan el Programa de Especialización, a evaluar y cuestionar su quehacer educativo y, en muchos casos, a iniciar la búsqueda de alternativas para el mismo.

Ponemos también mucho énfasis en el análisis y reflexión de la actividad constructiva que requiere el desarrollo del lenguaje en todas sus formas. Tratamos de que los participantes no sólo comprendan ese hecho intelectualmente, sino que lo experimenten, que tomen conciencia de lo que pasa en ellos mismos cuando adoptan los diferentes papeles de lector, escritor, hablante u oyente. El procurar que los docentes vivan esos procesos, que los contemplen desde adentro, permite, como ninguna otra cosa, que comprendan cómo los viven sus alumnos y qué problemas enfrentan en ellos.

El análisis del proceso de aprendizaje en general y el de la lectura y la escritura en particular, a partir de las teorías y las investigaciones consideradas más promisorias, es otro aspecto fundamental de la dimensión teórica. Estimulamos a los participantes del curso a contrastar la teoría con la investigación y con sus observaciones y reflexiones sobre el aprendizaje de niños, jóvenes o adultos, así como también sobre su propio aprendizaje. Esto obedece a nuestra convicción de que la labor del docente debe fundamentarse en un conocimiento profundo de la naturaleza del aprendizaje como forma de resolver muchos de los problemas que en éste se presentan y como forma también de proceder con absoluta autonomía en la toma de decisiones respecto a su enseñanza.

Con referencia a la dimensión práctica, hacemos de la relación teoría y práctica pedagógica y de la reflexión sobre ella, una constante en todos nuestros cursos. Así como al discutir el material teórico se destaca su relación con la práctica, así también se analizan situaciones y problemas suscitados a diario en el aula, que los mismos docentes plantean, y se interpretan y buscan soluciones a la luz de la teoría. Consideramos fundamental el hecho de que las decisiones pedagógicas del docente sean tomadas en su momento con plena conciencia del "cómo" y el "porqué" y esa conciencia depende de una formación en la que teoría y práctica no permanezcan como dos campos separados, sino como dos aspectos indisolublemente unidos de una misma realidad: la realidad educativa.

Dentro de esta dimensión del **hacer** adquiere gran relevancia el *diario de práctica* que deben llevar los participantes del curso, el cual les ayuda a tomar conciencia de sus estrategias de enseñanza y de su actuación general en el aula. En él se les recomienda anotar no sólo las actividades llevadas a cabo, las intervenciones de los niños, los recursos utilizados, sino también, y de manera especial, su reacción ante su práctica, sus sentimientos, ideas, propósitos, dudas, es decir, todo aquello que pueda conducirlos a

reflexionar y revalorizar su papel docente y, en la misma medida, a elevar su nivel de autoexigencia. Esos diarios son analizados con el profesor y, en forma voluntaria, con el grupo de compañeros, impulsando, a través de su discusión, las relaciones de cooperación y de respeto entre todos los integrantes del grupo, pero impulsando a la vez la autocrítica y la crítica de los demás como medios invaluables para el crecimiento profesional y personal.

Los casos individuales, las situaciones especiales por las que atraviesan algunos niños o jóvenes en su escolaridad, el problema de la evaluación, las relaciones humanas dentro de la institución y con la comunidad, preocupaciones estas constantes en la vida de los docentes, especialmente de primaria, son analizados y discutidos en el grupo, y en este caso el intercambio de opiniones y experiencias entre los propios docentes resulta de un valor inestimable para la búsqueda de soluciones.

En cuanto a la dimensión humana, sin duda el aspecto más complejo y difícil de la formación, tratamos, ante todo, de crear en las clases y reuniones un clima propicio al trabajo cooperativo, en el que todos los participantes se sientan igualmente respetados y apreciados y en el que la capacidad de expresión y de reflexión pueda desenvolverse con libertad.

El desarrollo del **ser** del docente como lector y escritor, es, para nosotros, la meta prioritaria de su proceso de formación, de ahí que las actividades de lectura y de escritura ocupen un lugar de privilegio en todas las clases. Aparte de la lectura del material especializado, sobre el que se discute y reflexiona en clase, como señalé anteriormente, acostumbramos introducir, en cada sesión, la lectura de textos literarios breves: cuentos, ensayos, poemas. Esto tiene varios propósitos: compartir con los estudiantes nuestro gusto por esos textos (a veces son ellos quienes los eligen); ofrecerles y ofrecernos la posibilidad de disfrutar de una lectura "diferente" antes de iniciar las sesiones diarias de trabajo, y dar oportunidad para que, a través de la literatura, se susciten comentarios y discusiones acerca de problemas humanos, situaciones sociales reales y ficticias, actitudes éticas, juicios de valor, es decir, acerca de todo aquello que pueda contribuir a cuestionar y a ampliar los propios puntos de vista sobre la naturaleza, el mundo, la vida. Por otro lado, sabemos que nos hacemos lectores no solamente leyendo, y leyendo toda clase de textos, sino también contrastando interpretaciones, discutiendo, conversando sobre aquello que leemos, de ahí nuestro interés en dar oportunidad para que todo eso forme parte natural de las clases.

No compartimos solamente la lectura con los estudiantes, también compartimos la escritura; escribimos junto con ellos cuando, por ejemplo, se plantea en clase un problema y se analizan las posibles soluciones por escrito, o cuando se elaboran conclusiones al término de una discusión, o cuando al final de la clase se escribe algún comentario sobre la misma. Esto se hace con la idea de que al comparar interpretaciones y compartir dificultades y aciertos se facilita el desarrollo de una actitud reflexiva y crítica respecto a las propias capacidades como lectores y escritores.

Dentro de esta misma dimensión consideramos de suma importancia la realización, en forma periódica, de entrevistas personales con los estudiantes a fin de intercambiar ideas acerca de cómo está viviendo cada uno de ellos su proceso de formación, qué dificultades enfrenta, qué piensa respecto a lo que aprende, qué influencia cree que está eso ejerciendo en su vida personal y profesional. También utilizamos la entrevista personal para la revisión de los escritos, en cuyo caso, tal como señala Murray (1982), invitamos al estudiante a "oír su propia voz" para que tome conciencia de su papel como escritor.

En suma, tratamos de que los participantes de los cursos "vivan" un modelo pedagógico

VISITE NUESTRO SITIO WEB
http://www.lecturayvida.org.ar

cuya meta fundamental es contribuir al desarrollo de todas sus potencialidades: intelectuales, emocionales, éticas, estéticas, morales, y en el que se promueve el intercambio de saberes entre los miembros del grupo tanto como la construcción conjunta de nuevos saberes. Un modelo pedagógico semejante, en todo caso, al que desearíamos fuera más tarde utilizado por ellos con sus estudiantes. Tenemos la tendencia a educar en la misma forma en que hemos sido educados, de ahí la importancia de construir nuevas maneras de llevar a cabo el proceso de enseñanza, capaces de generar nuevas actitudes y, en especial, nuevas relaciones dentro del aula. No necesitamos ser, como dice Goodman (1996:146), super-maestros o super-profesores. "Simplemente necesitamos ser profesionales actualizados y dedicados". Necesitamos

> "comprender la lectura y la escritura como procesos, la forma en que los niños (o los jóvenes) llegan a ser lectores y escritores eficientes, la manera en que aprenden esos procesos y cómo los usan para aprender. Y necesitamos conocer tan bien a nuestros estudiantes como para ser capaces de apoyar su aprendizaje y ayudarlos a alcanzar todo lo que ellos son capaces de alcanzar".

¿Cuáles son nuestros logros y cuáles nuestros problemas? Entre los primeros puedo mencionar los siguientes: la mayor parte de nuestros egresados tienen un desempeño en el aula muy diferente al que se observaba anteriormente, realizan prácticas innovadoras y congruentes con la teoría aprendida; son creativos y reflexivos; llevan a cabo proyectos interesantes para los niños en los que involucran a la familia y a la comunidad; han desarrollado gusto por la lectura y muchos de ellos han creado grupos de estudio y círculos de lectores con sus colegas; sienten que tienen mucho que aprender y buscan la manera de hacerlo; algunos de ellos han participado con ponencias en congresos y jornadas y han publicado artículos, y una de nuestras egresadas ha creado una Biblioteca Ambulante que está siendo utilizada en muchos Estados del país.

Estos logros, de los cuales nos sentimos, indudablemente, muy satisfechos, no nos ocultan los problemas que aún enfrentamos, p.e.: lograr un justo equilibrio entre el respeto por la autonomía y por los intereses de los participantes y el rigor académico y científico necesario para la formación; vencer la resistencia al cambio de lo que siempre se ha hecho y se considera que ha dado resultado; cambiar el concepto de enseñanza como transmisión de información, por el de enseñanza como construcción conjunta de conocimiento; establecer una real y permanente vinculación entre teoría y práctica; vencer la resistencia a la autocrítica y a la crítica de los demás. Nos esforzamos constantemente por encontrar solución a estos problemas, pero no siempre con éxito. Sabemos, sin embargo, por experiencia propia, que los cambios requieren mucho tiempo y que no se producen hasta que estamos preparados por dentro, hasta que de verdad sentimos el deseo de llevarlos a cabo. Por eso siempre nos encontramos dispuestos a esperar y a confiar en que ese momento puede llegar, más tarde o más temprano, para todos.

El otro ejemplo que quiero presentar es el caso más exitoso de actualización que conozco y lo lleva a cabo la Red de Alfabetización Capítulo Uruguay, a cargo de la profesora Nydia Richero y un equipo conformado por las profesoras Olga Belocón e Irupé Buzetti.

El problema que se planteó este grupo fue "cómo formar maestros actualizados teóricamente que a la vez tuvieran la capacidad de desarrollar su actividad profesional en forma creativa y autónoma". Dicho de otra manera, el grupo se propuso

> "desarrollar un modelo de actualización que, además de incidir en el **ser** y el **saber**, permitiera la vinculación entre la teoría y la práctica, de manera que las formas de **hacer** en el aula fueran creadas por los mismos maestros" (Richero, 1998).

En 1995 dieron inicio a un proyecto de cursos de actualización (que se convirtió al mismo tiempo en un proyecto de investigación-acción) para maestros que prestan servicio en escuelas públicas en zonas marginadas, con la idea de que "la actualización en profundidad de los docentes podría revertir parte del fracaso y deserción producidos en esas zonas" (op.cit).

Cada uno de los cursos tuvo una duración de nueve meses, de abril a diciembre de los años 95, 96 y 97, y su forma de trabajo fue muy peculiar: de viernes a domingo, en jornada completa los sábados y en media jornada los otros dos días, lo que implica, a mi juicio, una mística de trabajo poco frecuente, tanto de parte del

equipo como de los maestros participantes que, por otro lado, realizaban la experiencia voluntariamente y con la única recompensa de su propio aprendizaje.

No voy a hablar en detalle de la planificación de estos cursos ni de su desarrollo, sólo quiero mencionar algunos de los elementos más sobresalientes de esta experiencia y mi propia impresión sobre ella. El primero de esos elementos es la utilización de videos para trabajar sobre la práctica. El compromiso de los maestros al iniciar los cursos, era el de registrar sus prácticas a través de diarios y de filmaciones. Cada clase fue filmada por lo menos una vez y como señala Nydia Richero

> "Los videos proyectados y analizados en el curso de actualización se constituyeron en un excelente recurso que permitió la autocrítica, la reflexión conjunta, el establecimiento de relaciones entre teoría y práctica y, en definitiva, abrió caminos a la generación de conocimiento didáctico" (op.cit.).

Yo quiero agregar que muchos de ellos son excelentes documentos, en primer lugar porque son filmaciones de clases reales, sin preparación previa de la maestra ni de los niños y, en segundo lugar, porque algunos constituyen verdaderos modelos desde el punto de vista didáctico.

El otro elemento a destacar son las producciones escritas de los maestros, los llamados "informes analíticos" en los que "plasman las relaciones entre la teoría y la práctica". Ellos escogen "alguna actividad o grupo de actividades registradas en el diario o en el video y deben fundamentarla desde el punto de vista teórico haciendo referencia a teorías o autores tratados en clase." Los cuatro informes presentados por cada docente durante el año, nos dice Nydia Richero,

> "permitieron evaluar sus niveles de avance con respecto a la creación de situaciones didácticas, las justificaciones teóricas del accionar, su capacidad como lectores críticos y su capacidad como escritores creativos" (op.cit.).

Fondo de Cultura Económica

El corral de la infancia
Nueva edición, revisada y aumentada
Graciela Montes
Colección Espacios para la lectura

En esta nueva edición de un título legendario, Montes ha añadido ensayos sobre Hans Christian Andersen, Charles Perrault, Marc Soriano y la pseudoliteratura contemporánea para niños.

Una introducción a la enseñanza de la filosofía
Guillermo Obiols
Prólogo de Eduardo Rabossi

Un libro destinado a los profesores de filosofía en formación y a los docentes en ejercicio que quieran revisar sus prácticas pedagógicas para ratificarlas o rectificarlas.

INFANTILES

Las aventuras de Pafy. Libro-rom interactivo, de **Anouk Ricar**

¡Es una traviesa esa raya!, de **Carmen Leñero**, ilustraciones de Luis Fernando Enríquez

22 huérfanos, de **Tjibbe Veldkamp y Philip Hopman**

Cuatro descubridores y un conejo, de **Gabriel Sáez**

CONSULTE NUESTRA PÁGINA WEB:
www.fce.com.ar

El Salvador 5665, 1414 - Buenos Aires, Argentina
Telefax: (011) 4771-8977 - Email: info@fce.com.ar

177 BEST COPY AVAILABLE

Lo que además llama la atención en esos trabajos es, por un lado, su calidad, tanto desde el punto de vista del contenido como de la composición, y por otro, el ingenio y la inventiva de sus autores, puestos de manifiesto en las actividades que realizan.

Mi impresión sobre estos cursos es que han sido planificados y llevados a cabo dentro de un modelo pedagógico en el que la disciplina académica, la indagación científica y la orientación didáctica se combinaron de manera realmente extraordinaria con el afecto, la cordialidad, el respeto, la comprensión, elementos indispensables para el desenvolvimiento del proceso educativo y, en gran medida, responsables de su éxito.

Los logros del grupo de la Red Uruguay son muchos, el principal de ellos, haber logrado el desarrollo de un numeroso grupo de docentes como lectores y escritores autónomos y críticos, muchos de los cuales están empeñados en difundir una nueva enseñanza, a través de la realización de círculos de estudio, jornadas y encuentros con maestros en diferentes lugares del país. Al igual que nosotros, también el equipo de la Red enfrenta dificultades, lo cual es natural en ambos casos si se piensa que tratamos de procesos en los que intervenimos seres humanos con todas nuestras cargas positivas y negativas.

Para cerrar esta charla, quiero llamar la atención sobre el hecho de que no es tarea fácil la de guiar los procesos de formación y actualización. Tal vez el elemento clave pueda estar no en lo que se hace sino en cómo se hace. Pero de cualquier manera no es posible asegurar que se logren todas las metas propuestas. Los procesos sociales, la formación y actualización entre ellos, no están sujetos a cánones fijos. Sus protagonistas tienen identidad propia que los lleva a cada uno a actuar de diferente manera ante los mismos sucesos, a tener expectativas distintas, a relacionarse de diverso modo con los seres y las cosas. El proceso de formación, o el de actualización, puede dejar huellas indelebles en algunos y el deseo de profundizarlo y enriquecerlo de manera constante; para otros, en cambio, puede transcurrir tan sólo como un episodio más, como un capítulo que se cierra cuando se arriba al final. Es por eso necesario ensayar siempre nuevos caminos esperando encontrar el que ofrezca más probabilidades de alcanzar la meta deseada, pero teniendo, al mismo tiempo, la certeza de que el mejor camino para unos puede ser el menos indicado para otros. Esta es una de las razones que hacen de nuestra profesión docente una de las más complejas y difíciles de realizar y también una de las más hermosas cuando se asume como un compromiso con el otro, que es como decir con uno mismo.

Notas

* Este artículo fue presentado como conferencia en el Congreso "Debates actuales sobre la lectura y la escritura", que tuvo lugar en la Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba, Argentina, el 6 y 7 de Agosto de 1998.

1. Se transcribe parte de la conferencia presentada, con el título: "El docente integrador", en el Seminario "El docente integrador frente a la reforma curricular de educación básica", celebrado en Mérida en junio de 1998.

Referencias bibliográficas

Bruner, J. (1994) **Realidad mental y mundos posibles.** Barcelona, Gedisa.

Camus, A. (1995) **El primer hombre.** Barcelona, TusQuets.

Castrillón, S. (1997) "Presencia de la literatura en la escuela." Conferencia presentada en el **4° Congreso Latinoamericano de Lectura y Escritura**, Lima, Perú, agosto de 1997.

Csikszentmihalyi, M. (1997) **Creativity**. New York, Harper Perennial.

Dubois, M. E. (1997) "Educar en la lengua escrita, educar por la lengua escrita." **Lectura y Vida**. Año 18, N° **2**.

Dubois, M. E. (1990) "El factor olvidado en la formación de los maestros." **Lectura y Vida.** Año 11, N° **4**.

Goodman, K. (1996) **On reading**. Portsmouth, NH, Heinemann.

Maturana, H. (1997) **El sentido de lo humano.** Chile, Dolmen.

Murray, D. (1982) **Learning by teaching.** Montclair, N.Y., Boynton-Cook.

Richero, N. (1998) "Relaciones entre la teoría y la práctica en la formación de formadores." **Investigación en la formación del profesorado.** Reunión técnica de la OEI, México, mayo de 1998.

INSTRUCCIONES PARA NUESTROS AUTORES

1. Los trabajos deben tratar acerca de la lectura y escritura y áreas conexas, dándose preferencia a investigaciones y exposiciones de prácticas pedagógicas.

2. Los trabajos deben ser inéditos. El envío de un trabajo a LECTURA Y VIDA. **Revista Latinoamericana de Lectura** supone **la obligación del autor o los autores de no someterlo simultáneamente a la consideración de otras publicaciones**.

3. Los trabajos deberán tener una extensión máxima de 15 carillas tamaño A4, a doble espacio (incluidas las notas y la bibliografía). Deben ser remitidos en original y dos copias sin datos del autor o autores, junto con una copia en disquete (PC, Windows 98/Word 2000 o compatible). Estos datos deberán ser consignados en hoja aparte incluyendo nombre y dirección del autor o autores, número de teléfono, fax o correo electrónico, lugar de trabajo y breve reseña de la trayectoria profesional y académica. En el caso de que el trabajo sea enviado por correo electrónico, es imprescindible enviar por correo común las copias impresas exigidas anteriormente.

4. Las notas y llamadas se enumerarán por orden de aparición y se agruparán al final del texto.

5. Las figuras y tablas deben presentarse en original y numerarse correlativamente por orden de aparición en el trabajo. Las ilustraciones también deben presentarse en original o copia de alta calidad y no deben ser incluidas en el cuerpo del texto, sino en hoja aparte identificada con el nombre del autor en la parte superior derecha y la indicación del lugar donde deben insertarse.

6. Las referencias bibliográficas se ordenarán por orden alfabético, citando: nombre y apellido del autor completos, año (entre paréntesis), título del libro (negrita), lugar de edición, editorial y año de la edición. Si se trata de un artículo: autor, año, título, nombre de la publicación (negrita), volumen y/o número de la revista (negrita), y páginas. Cuando la obra citada es una traducción, deberá citarse el título original de la obra y su versión en español o en el idioma en el que se esté citando.

7. Los informes de investigación deben respetar los apartados clásicos de introducción, método (sujetos, diseño, instrumentos y/o procedimientos), resultados y conclusiones.

8. Aquellos trabajos que no cumplan con la totalidad de los requisitos enunciados no serán considerados, tampoco se enviará a los autores acuse de recibo ni se les devolverán los originales.

9. Los artículos deben ser remitidos a la Redacción de la Revista: **Lavalle 2116, 8º B, C1051ABH, Buenos Aires, Argentina**.

10. Los responsables de la redacción de LECTURA Y VIDA. **Revista Latinoamericana de Lectura** se reservan el derecho de publicar o no los trabajos presentados y de determinar la oportunidad adecuada para hacerlo. Los trabajos recibidos son evaluados por los miembros del Consejo Editorial Consultivo, a quienes no se les envía información alguna sobre los autores. De acuerdo con las normas que rigen el proceso de revisión, se acusará recibo de los originales, se informará a los autores sobre la aceptación, pedido de modificaciones, o el rechazo en el momento en que esto se determine, pero no se mantendrá con los autores ningún otro tipo de correspondencia ni se devolverán los originales.

11. Los autores deben ser miembros de la **Asociación Internacional de Lectura** en el momento de publicación de su trabajo.

12. *La Asociación Internacional de Lectura y la Dirección de la revista no se hacen responsables de las ideas y opiniones expresadas en los artículos.*

Los trabajos que se presenten para ser evaluados, deben cumplir con la totalidad de los requisitos enunciados.

María cristina rinaudo
Antonio gonzález fernández

Estrategias de aprendizaje, comprensión de la lectura y rendimiento académico

María Cristina Rinaudo es doctora en Ciencias de la Educación. Profesora asociada en el Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba, Argentina, e investigadora en temas de comprensión de la lectura y aprendizajes académicos.

Antonio González Fernández es doctor en Psicología. Profesor titular en el Departamento de Psicología Básica de la Universidad de Vigo, España, e investigador en temas de estrategias de aprendizaje y metacognición.

Introducción*

El cambio de siglo y de milenio estuvo acompañado por numerosas, lúcidas y crudas representaciones de los problemas de la humanidad (Chomsky, 1996; Gardels, 1999; Hobsbawm, 1998; Sábato, 2000; Savater, 1997, 1999). Ninguno de estos análisis dejó fuera las consideraciones educacionales. Pedagogos, filósofos, escritores, sociólogos y economistas dieron cuenta de la centralidad del problema educativo, ya fuese para señalar las grandes diferencias respecto del acceso a la escolarización entre diferentes países o grupos dentro de ellos, para mostrar la necesidad creciente de conocimiento para insertarse productivamente en los actuales sistemas de empleo (o para evitar caer en el desempleo y la marginalidad social) y denunciar la brecha entre el carácter de la alfabetización lograda y las metas de una alfabetización acorde al nuevo siglo, o para reclamar más y mejor educación, como medio de enriquecimiento personal y colectivo.

Los problemas señalados urgen a docentes e investigadores a buscar vías eficaces para lograr mejores resultados educativos. Dentro del campo de la Psicología Educacional, las investigaciones acerca de las estrategias de aprendizaje intentan proporcionar claves para trabajar hacia algunas respuestas. Simultáneamente se insiste en que las decisiones políticas acerca de las reformas educacionales tomen en consideración los resultados de las investigaciones acerca del aprendizaje y que se orienten más decididamente a mejorar el rendimiento académico de los estudiantes (Dembo y Eaton, 2000; Svinicki, 1994).

Estrategias de aprendizaje en los años de escolarización secundaria

La línea de investigaciones en estrategias de aprendizaje comienza a adquirir su actual configuración en la década de 1980, muy ligada a las investigaciones en lectura. Como éstas experimentó un fuerte impulso, al menos en el ámbito de los países anglosajones, a partir de la publicación de algunas obras claves tales como los sucesivos *handbooks* de investigación en lectura (Pearson, 1984, 1991), la importante compilación de Mandl, Stein y Trabasso (1984) así como el artículo de Kennet Goodman (1984), en el **Eigthy-third Yearbook of the National Society for the Study of Education** de la Universidad de Chicago. En la misma década, las publicaciones de revistas líderes como **Contemporary Educational Psychology, Educational Psychology** así como números especiales de **Educational Research** contribuyeron también a ampliar el conocimiento y cambiar el enfoque en los estudios acerca de las estrategias de aprendizaje. En América, para los países de habla hispana, fueron las publicaciones de **Lectura y Vida** las encargadas de cumplir un papel similar logrando, por el carácter de los artículos, acercar a la discusión a maestros y profesores, más interesados en los problemas de aplicación en el aula de las nuevas orientaciones. Las investigaciones de Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacios (1984) en el campo de la escritura y sus claras definiciones acerca del sentido de la alfabetización, influyeron también en la conformación de esta línea de trabajo al atraer hacia este campo a los psicólogos de orientación constructivista.

Probablemente una de las definiciones más aceptadas de estrategias de aprendizaje en este momento sea la que proponen Weinstein y colaboradores (2000) y que expresa lo siguiente:

> "Ampliamente definidas, las estrategias de aprendizaje de los estudiantes incluyen cualquier pensamiento, comportamiento, creencias, o emociones que facilite la adquisición, comprensión o posterior transferencia de conocimientos y habilidades nuevas" (Weinstein y otros, 2000:733.)

Como se puede observar, esta definición, como otras previas dentro de esta línea de investigaciones (Dole *et al.*, 1991; Duffy y Roehler, 1987; Weinstein, 1987), conceden un lugar importante a los procesos de lectura y escritura. Un sencillo análisis de los principales instrumentos usados en el estudio de las estrategias de aprendizaje (Pintrich y otros, 1991; Román Sánchez y Gallego Rico, 1994; Weinstein, Zimmerman y Palmer, 1988), permitirá al lector avalar la existencia de estas relaciones. En esta comunicación atenderemos en forma particular al Cuestionario elaborado por Román Sánchez y Gallego Rico (1994) por tratarse del instrumento que usamos en el estudio que ponemos a consideración.

Escala ACRA

Existen diversos procedimientos para recabar datos acerca del uso de estrategias de aprendizaje; entre los más usuales se encuentran la observación del desempeño en tareas específicas, autoinformes, entrevistas y cuestionarios. Estos últimos constituyen inventarios de preguntas, organizadas sistemáticamente en torno de los atributos o rasgos típicos de las estrategias en estudio; se presume que las respuestas de los estudiantes, si éstos responden con un mínimo de motivación y sinceridad, permiten conocer en forma confiable sus perfiles individuales respecto del uso de esas estrategias. Naturalmente, las preguntas que se incluyen en estos cuestionarios y la disposición dentro de los mismos, dependen de las concepciones acerca del aprendizaje y de las estrategias que discriminan quienes los elaboran.

El **cuestionario ACRA** –Escalas de Estrategias de Aprendizaje– fue desarrollado por José María Román Sánchez y Sagrario Gallego Rico, investigadores de la Universidad de Valla-

dolid (España), en 1994; su propósito es identificar las estrategias usadas más frecuentemente por los estudiantes cuando tratan de comprender y asimilar la información contenida en diferentes materiales de lectura. Su denominación, la sigla ACRA, corresponde precisamente a las iniciales de las cuatro escalas que refieren a otros tantos procesos –cognitivos y no cognitivos– en torno de los cuales se definen las estrategias de aprendizaje. Ellos son: **A**dquisición de la información, **C**odificación o almacenamiento, **R**ecuperación o evocación y **A**poyo al procesamiento de la información.

Por sus fundamentos teóricos –según lo explicitan los mismos autores– el cuestionario atiende al uso de diferentes tácticas y estrategias que corresponden a procesos claves identificados en la "Teoría del procesamiento de la información". El término **información**, en este encuadre, se refiere a las representaciones que una persona elabora a partir de la estimulación ambiental o desde el procesamiento de los datos; se considera también que la información influye en las elecciones que se hacen ante diferentes opciones alternativas relativas a creencias o acciones. El **procesamiento** de la información se refiere al modo en que la información se va modificando de manera que pueda ejercer las influencias postuladas. Los modelos de procesamiento de la información son descripciones teóricas de una secuencia de pasos o estados a través de los cuales se cumple ese procesamiento (Massaro y Cowan, 1993).

Sobre la base de estos supuestos, el cuestionario ACRA atiende a los procesos cognitivos de **adquisición, codificación** o almacenamiento y **recuperación de la información**. Asimismo, y en lo que podemos interpretar como una consideración hacia las tendencias más recientes en los estudios sobre estrategias de aprendizaje –donde es de rigor incluir el análisis de factores de índole metacognitiva, motivacional y socioafectiva como componentes del desempeño–, el cuestionario explora también estos aspectos. De este modo, las 119 preguntas que conforman el cuestionario se distribuyen en 4 escalas independientes; ellas son:

- **Escala I**: Integrada por 20 ítems relativos a **estrategias de adquisición de información**. Estas estrategias atienden a diferentes procedimientos que tienen que ver con la focalización de la atención en la información relevante dentro del texto y con los diferentes modos de repaso.

  Ejemplo: "En los libros, apuntes u otro material a aprender, subrayo en cada párrafo las palabras, datos o frases que me parecen más importantes" (Pregunta 5, Escala I).

- **Escala II**: Se conforma con 46 ítems referidos al uso de diferentes **estrategias de codificación de la información**. Estas estrategias tienen como propósito facilitar el paso de la información desde la memoria de funcionamiento (o memoria de corto plazo) a la memoria semántica (o memoria de largo plazo). Más específicamente, las preguntas de esta escala atienden a los procesos de codificación, elaboración y organización de la información.

  Ejemplo: "Suelo anotar en los márgenes de lo que estoy estudiando (o en hoja aparte) sugerencias de aplicaciones prácticas que tiene lo leído" (Pregunta 20. Escala II).

- **Escala III**: Incluye 18 preguntas sobre **estrategias de recuperación de información**. Las estrategias de recuperación, tratan con los procesos cognitivos de recuperación o recuerdo, favoreciendo la búsqueda de la información relevante para una situación o tarea dada y también con el proceso de generar las respuestas solicitadas (planear un escrito, exposición, etcétera). Se presume que estas estrategias contribuyen a transformar y transportar la información desde la memoria a largo plazo hacia la memoria de funcionamiento.

  Ejemplo: "Me ayuda a recordar lo aprendido el evocar sucesos, episodios o anécdotas (es decir 'claves'), ocurridos durante la clase o en otros momentos del aprendizaje" (Pregunta 6. Escala III).

- **Escala IV**: Comprende 35 preguntas de lo que los autores denominan **estrategias de apoyo al procesamiento de información** y que atienden a factores metacognitivos, motivacionales y sociales. Se considera que estas estrategias favorecen el empleo y eficacia de las estrategias comprendidas en las tres escalas anteriores. Las preguntas relativas a los aspectos **metacognitivos** atienden, por una parte, al conocimiento que las personas tienen sobre sus procesos de aprendizaje, las

estrategias que emplean y sus diferentes grados de efectividad en tareas pasadas; por otra parte se refieren también a la supervisión y control que se es capaz de ejercer durante el desempeño de tareas cognitivas (identificar dificultades en la comprensión, falta de atención, necesidad de volver a leer...). Las preguntas relativas a los aspectos **socioafectivos** incluyen indicadores de los principales constructos identificados en el campo de las investigaciones sobre personalidad y motivación, tales como nivel de aspiración, autoconcepto, expectativas de autoeficacia, ansiedad ante las evaluaciones y similares. De este modo, la escala de Estrategias de Apoyo comprende, además de las estrategias metacognitivas ya mencionadas, estrategias afectivas, estrategias sociales y estrategias motivacionales. Entre las estrategias **afectivas** se incluyen referencias al control del esfuerzo, la ansiedad, expectativas y distracciones. Las estrategias **sociales** tienen que ver con las habilidades para solicitar ayuda ante las dificultades, evitar conflictos, y participar productivamente dentro de un grupo de estudio o de trabajo. Las estrategias motivacionales atienden a indicadores de las dos orientaciones usualmente consideradas: orientación hacia metas intrínsecas o hacia metas extrínsecas; a estas dos orientaciones se añaden algunas preguntas tendientes a observar las orientaciones de aproximación o de huida respecto de las metas que el mismo sujeto se propone.

Ejemplos

"He pensado sobre lo importante que es organizar la información haciendo esquemas, secuencias, diagramas, mapas conceptuales, matrices" (Escala IV. Estrategia metacognitiva, pregunta 4)

"Si estoy estudiando y me distraigo con pensamientos o fantasías, los combato imaginando los efectos negativos de no haber estudiado" (Escala IV, Estrategia afectiva, pregunta 24).

"Busco tener prestigio entre mis compañeros, amigos y familiares, destacando en los estudios" (Escala IV. Estrategia motivacional, pregunta 33).

Las respuestas se indican según el formato de las escalas tipo Licker, que en este caso presentan cuatro grados posibles según la frecuencia de uso de estrategias (Nunca o casi nunca, algunas veces, bastantes veces, siempre o casi siempre). De acuerdo con ello, la puntuación de cada respuesta varía entre 1 y 4 puntos, donde puntaje mayor corresponde a mayor uso de estrategias.

Método

Sujetos

Los participantes de este estudio fueron 98 estudiantes de una escuela pública que comprende los dos ciclos correspondientes a la enseñanza secundaria en el sistema educativo argentino. El primer ciclo incluye tres cursos anuales que corresponden a su vez al último tramo de enseñanza general básica (séptimo, octavo y noveno años de escolarización); el segundo ciclo abarca igualmente tres cursos (décimo, undécimo y duodécimo años de escolarización).

El colegio está ubicado en una pequeña localidad del interior del país; se trata de una zona predominantemente rural con núcleos urbanos de 1000 a 3000 habitantes, separados entre sí por unos 20 kilómetros de distancia. Por estas características y por tratarse del único establecimiento que brinda enseñanza secundaria a la población, el colegio con el que trabajamos reúne a todos los adolescentes cuyas edades oscilan entre 12 y 17 años que acceden a la enseñanza secundaria (muy cerca del 100% del total del mismo grupo de edad). En consecuencia, el grupo con el que trabajamos reúne a niños de diferente nivel socioeconómico y cuyos padres tienen diferentes niveles de escolaridad. No existen, sin embargo, diferencias culturales marcadas, ni grupos marginados dentro de la población. Por su historia escolar, el grupo de estudiantes es bastante homogéneo; con muy pocas excepciones, los alumnos provienen igualmente de una única escuela pública, que funciona en el mismo edificio donde se ubica el colegio que imparte enseñanza secundaria.[1]

Por su edad, los estudiantes se distribuían de manera relativamente uniforme y de acuerdo con lo esperable, 5 grupos entre las edades de 12 y 16 años reúnen entre 16 % y 22% de los estudiantes en cada uno; un grupo más reducido de estudiantes de 17 años (9%) y muy pocos casos de extraedad para el nivel secundario (3 estudiantes de 18 años). La **Tabla 1** muestra la distribución de los alumnos por curso según sexo y grupo de edad.

TABLA 1

Número de alumnos de cada grupo de edad según sexo y curso

Edad/Curso	12 años		13 años		14 años		15 años		16 años		17 años		18 años		Total	
	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M
Primero	6	10	2	1	1	2	1								10	13
Segundo			8	11	2	3			2						12	14
Tercero					7	3	1	4	2						10	7
Cuarto								8		1		1		1		11
Quinto									4	7					4	7
Sexto											1	7		2	1	9
Total	6	10	10	12	10	8	2	12	8	8	1	8		3	37	61

Procedimientos

Los datos para el estudio fueron recabados a partir de la aplicación del cuestionario ACRA, para la evaluación del uso de estrategias de aprendizaje. Este cuestionario fue administrado en forma grupal, en sesiones independientes para cada uno de los 6 cursos involucrados en el estudio. Aquellos alumnos que por algún motivo no habían concurrido a clase en el día destinado a la aplicación de este instrumento, respondieron en forma individual, en horarios especiales y en fechas muy próximas a las de la evaluación grupal. La ubicación en el tiempo fue similar para los diferentes grupos, concretándose a mediados del año de 1999. La puntuación de los protocolos se llevó a cabo siguiendo los criterios proporcionados por los autores de la prueba; es decir, los puntajes para cada respuesta emitida variaban entre 1 y 4, con puntajes agrupados para el total y para cada una de las cuatro escalas. Los puntajes máximos posibles para cada escala eran los siguientes: Escala I: 80 puntos; Escala II: 418; Escala III: 72; Escala IV: 140.

Con el propósito de observar las relaciones entre el uso de estrategias y la comprensión de la lectura se usó una prueba de comprensión elaborada por González Fernández en 1992 para ser usada con estudiantes de nivel secundario. La prueba consta de 50 ítems presentados bajo el formato de opciones múltiples con 4 alternativas. Su contenido versa sobre un tema de Ciencias Naturales (los virus) y fue extraído de un texto escolar correspondiente al sexto año de escolarización. La prueba atiende a cinco aspectos usualmente considerados en el análisis de la comprensión de la lectura, los que están igualmente representados a través de 10 preguntas cada uno; a saber: **retención**, en donde se solicita recuerdo literal de ciertas partes del texto; **significado**, que evalúan los conocimientos previos y de vocabulario; **abstracción**, relativos al nivel de elaboración del texto y la comprensión de sus ideas principales; **establecimiento de relaciones**, para averiguar en qué medida se comprenden las relaciones entre conceptos, ideas o personajes sobre los que versa el texto; **valoración**, donde se atiende a las apreciaciones del sujeto sobre diferentes aspectos del texto: género literario, propósitos del autor, estilo, etc.

Para la puntuación de esta prueba sólo se tiene en cuenta los aciertos; la puntuación máxima es de 50 puntos. Los puntajes no fueron discriminados, para este análisis, según las categorías arriba mencionadas.

Por último, y con el propósito de observar las relaciones entre uso de estrategias de aprendizaje y rendimiento académico se computaron los puntajes promedio de cada estudiante, elaborados a partir de las puntuaciones obtenidas en cada una de las asignaturas curriculares. Los

promedios, pueden variar, entre 0 y 10 puntos. Para su análisis, los puntajes promedios fueron agrupados en tres categorías delimitadas en relación con los puntajes de corte según percentiles (rendimiento bajo, hasta percentil 25, rendimiento medio, entre 25 y 75 y rendimiento alto, por encima del percentil 75).

Resultados

Un **análisis descriptivo de los datos** nos permite observar que los puntajes promedios, considerada la totalidad del grupo, indican porcentajes de uso de estrategias, para todas las escalas, superiores al 60 %. Los resultados hallados para la prueba de comprensión, igualmente para la totalidad del grupo son algo más bajos que los de uso de estrategias. El puntaje promedio corresponde a un 48% de respuestas correctas. La Tabla 2, presenta estadísticos descriptivos para cada una de las escalas de ACRA, para el total del Cuestionario, para la prueba de comprensión lectora y también el promedio en rendimiento académico. El puntaje de 7, para rendimiento académico es también una puntuación en los niveles medios de la escala de calificaciones. Si bien la escala de calificaciones en el sistema educativo argentino, va de 0 a 10, la nota mínima para aprobar los cursos sin necesidad de rendir un examen final con posterioridad a la finalización de las clases se fija en 6 puntos. De este modo, el puntaje 7 identifica a un rendimiento medio, el de aquellos alumnos que no se destacan por sus notas, pero que logran un desempeño que se considera aceptable.

El análisis de la distribución de los puntajes en las distintas escalas del cuestionario ACRA mostró fuertes asociaciones, lo que indicaría la consistencia de las Escalas ACRA en la evaluación de las estrategias de aprendizaje. En este sentido, nos interesaba especialmente observar las relaciones entre las puntuaciones en la escala IV, con el resto de las escalas, como un modo de avalar la presunción de apoyo al procesamiento de la información que estarían desempeñando los factores metacognitivos y socioafectivos. Como se esperaba esta escala mostró alta asociación con las tres escalas relativas al procesamiento de la información: Escala IV y Escala de adquisición de la información: ,672; Escala IV y Escala de codificación de la información: ,744; Escala IV y Escala de Recuperación de la Información: ,803.

El análisis de las relaciones entre nivel de escolarización y uso de estrategias de aprendizaje no nos permitió confirmar el supuesto acerca de una asociación entre mayor escolarización y mayor uso de estrategias, ni asociar niveles de escolarización con el uso particular de una clase de estrategias, tal como se definen en función de las tres escalas de ACRA. Tampoco fue posible hallar una tendencia de mayor uso de estrategias de apoyo en correspondencia con mayores niveles de escolarización.

TABLA 2

Medias, Mediana y desviaciones estándar para puntuaciones en uso de estrategias (Cuestionario ACRA) y Comprensión de la lectura (Prueba de Comprensión)

Uso de estrategias y comprensión de lectura	Media	Mediana	Desviación stándar
Escala I: Estrategias de adquisición	52,72	54,00	9,72
Escala II: Estrategias de codificación	105,77	107,00	20,51
Escala III: Estrategias de recuperación	46,63	47,00	9,15
Escala IV: Estrategias de apoyo al procesamiento	95,16	96,50	17,95
Total cuestionario ACRA (4 escalas)	300,29	305,00	51,85
Prueba de comprensión de la lectura	23,78	24,00	8,61
Rendimiento académico	7,02	7,09	1,37

Datos para 98 estudiantes de una escuela secundaria pública. Argentina, 1999.

El análisis de las relaciones entre uso de estrategias y los puntajes totales en la prueba de comprensión de la lectura, no permitió confirmar las altas relaciones positivas esperadas. Las correlaciones resultaron moderadas o bajas, tanto en la consideración del puntaje total para uso de estrategias, como para cada una de las cuatro escalas. Los índices de asociación más altos entre uso de estrategias y comprensión de la lectura se observaron respecto de la Escala IV, estrategias de apoyo al procesamiento –,277– y a la Escala III, estrategias de recuperación –,219–.

El análisis de las relaciones entre uso de estrategias y rendimiento académico mostró relaciones positivas moderadas, tanto en la consideración de los puntajes totales en el Cuestionario ACRA (r = ,439), como en cada una de las cuatro escalas (r= ,343, para Escala I; r= ,309 para Escala II; r= ,490 para Escala III y r= ,477 para Escala IV). Asimismo, se halló correlación positiva entre rendimiento académico y los resultados en la prueba de comprensión de la lectura (r= ,580). La Tabla 3, presenta las Medias y desviaciones estándar para los tres subgrupos formados a partir del rendimiento académico (bajo, medio y alto) respecto de cada una de las Escalas ACRA, del total del mismo Cuestionario y de la prueba de comprensión de la lectura.

TABLA 3

Medias y desviaciones estándar para puntuaciones en uso de estrategias (Cuestionario ACRA) y Comprensión de la lectura (Prueba de Comprensión) en subgrupos con rendimiento académico bajo, medio y alto.

Uso de estrategias y comprensión de lectura	Rendimiento Académico Bajo (N=24)		Rendimiento Académico Medio (N=50)		Rendimiento Académico Alto (N=24)	
	M	s	M	s	M	s
Escala I: Estrategias de adquisición	46,04	12,07	54,58	8,09	55,54	7,18
Escala II: Estrategias de codificación	93,50	25,37	108,90	17,79	111,54	15,60
Escala III: Estrat. de recuperación	39,70	9,23	47,16	7,84	52,45	7,17
Escala IV: Estrategias de apoyo	79,41	20,09	98,58	13,38	103,79	14,59
Total cuestionario ACRA (4 escalas)	258,66	61,52	309,22	41,33	323,33	37,13
Prueba de comprensión lectora	16,41	4,42	24,04	7,95	30,62	7,25

Datos para 98 estudiantes de una escuela secundaria pública. Argentina, 1999.

El estudio de las diferencias, entre los tres subgrupos de estudiantes, conformados de acuerdo con su nivel de rendimiento académico (bajo, medio y alto) permitió observar diferencias significativas respecto de las variables consideradas. Los puntajes correspondientes a pruebas F y sus niveles de significación, para las diferencias entre los subgrupos respecto de: estrategias de adquisición (Escala I), estrategias de codificación (Escala II), estrategias de recuperación (Escala III), estrategias de apoyo (Escala IV), total uso de estrategias y comprensión de la lectura, son respectivamente las siguientes: F= 7,00 p= .002; F= 8,11 p= .001; F= 12,20 p= .000; F= 11,99 p=.000; F= 12,76 p= .000; F = 17,07 p= .000.

Conclusiones

En síntesis, los resultados del estudio parecen apoyar las conclusiones siguientes:

Uno, las diferencias halladas en el uso de estrategias cognoscitivas en los subgrupos de estudiantes formados de acuerdo con su rendimiento académico (bajo, medio y alto) proporcionan sustento a los presupuestos teóricos acerca del papel de las estrategias en la facilitación de los aprendizajes; al menos en lo que respecta a aquellos aprendizajes que se evalúan en las pruebas usuales dentro de la institución en la que se realizó el estudio.

Dos, aunque no se obtuvieron evidencias claras de la incidencia del uso de estrategias en la comprensión de la lectura, las correlaciones halladas se presentaron en la dirección prevista. Por otra parte, tanto la correlación entre comprensión de la lectura y rendimiento académico, como las diferencias halladas entre los subgrupos formados por su rendimiento académico (bajo, medio, alto) que se presentan simultáneamente respecto del uso de estrategias y de la comprensión de la lectura, parecen estar mostrando el interés de futuros estudios para considerar las interacciones entre estas variables. Parece plausible pensar que aquellos alumnos que tienen buen rendimiento académico y buenos resultados en la prueba de comprensión y que a su vez dicen que no utilizan –o no lo hacen con frecuencia– las estrategias de aprendizaje que se exploran a través del cuestionario ACRA, logren sus metas académicas sin mayores esfuerzos de aprendizaje. En un trabajo anterior, de carácter cualitativo (Rinaudo, 1999), hemos presentado algunos resultados en esta dirección: tiempos promedio de estudio muy bajos; comentarios acerca de la posibilidad de completar los estudios de este nivel sin necesidad de estudiar, o del escaso valor que le asignan a las tareas o actividades de aprendizaje llevan a considerar que tal vez el contexto de aprendizaje permita a aquellos estudiantes más capaces, o que provienen de ambientes familiares donde hay frecuentes intercambios sobre temas de relevancia social o científica, puedan responder a los requerimientos de este nivel sin el uso intencional de estrategias de aprendizaje. Es comprensible que si un alumno puede responder satisfactoriamente a las demandas escolares sin necesidad de adoptar un enfoque profundo y estratégico para aprender, no se detenga a pensar en los modos más eficaces para estudiar. En todo caso, los resultados nos llevan a mirar con beneplácito el creciente interés que se observa en el campo de la investigación sobre estrategias respecto del estudio de las metas personales (Pintrich, 2000), los contextos de aprendizaje (Weinstein y otros, 2000) y los procesos de autorregulación (Boeckaerts, 2000) como mediadores del desempeño académico.

Tres, las altas correlaciones observadas entre los puntajes que indican frecuencia de uso para cada una de las tres escalas de ACRA que exploran aspectos del procesamiento de la información y la escala IV, relativa a factores de índole metacognitiva y motivacional, confirman la importancia de estudiar las estrategias desde enfoques que integren este tipo de variables. En este sentido los resultados del estudio pueden entenderse como una confirmación de los supuestos de la mayoría de los modelos recientes de aprendizaje autorregulado desde los que se considera a las actividades autorregulatorias como mediadoras entre características contextuales y personales y el desempeño o rendimiento real. De este modo, como afirma Pintrich:

> "no son sólo las características culturales, demográficas o de personalidad de los individuos, ni sólo las características contextuales del ambiente de clase, las que influyen directamente en el rendimiento y en el aprendizaje sino la autorregulación de la cognición, motivación y comportamiento que mediatizan las relaciones entre la persona, el contexto y el rendimiento eventual" (Pintrich, 2000:452).

Cuatro, la ausencia de relaciones entre mayor escolarización y mayor uso de estrategias de aprendizaje admitiría, en nuestra opinión, dos tipos de consideraciones: una desde las diferencias individuales, otra desde el contexto de aprendizaje. Las primeras para sugerir, que factores de índole personal (orientaciones motivacionales, conocimientos previos, estrategias cognoscitivas, manejo del tiempo, valoración de las tareas) llevan a los estudiantes a adoptar tempranamente en sus estudios, enfoques o estilos de aprendizaje que los llevan a atender con mayor o menor intencionalidad, dedicación y esfuerzo a las demandas escolares. Las consideraciones ligadas al contexto, de manera similar a lo que planeamos antes, tienen que ver con diferencias en las tareas escolares. En términos sencillos, es posible que las interpretaciones de los estudiantes respecto de la necesidad o no de usar estrategias respondan efectiva y pertinentemente a diferentes demandas de las tareas seleccionadas por diferentes profesores.

Por último, nos interesa considerar el trabajo en sus proyecciones como apoyo a emprendimientos educativos tendientes a promover el desarrollo y uso de estrategias de aprendizaje. Asimismo advertir acerca de la importancia de enmarcar su enseñanza dentro de modelos teóricos que integren apropiadamente los factores de diversa índole que se ponen en juego en los aprendizajes.

Notas

* Trabajo realizado en el marco del programa de investigaciones "Aprender en la universidad. Calidad del desempeño en tareas complejas". Proyecto subsidiado por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas de Argentina (PIP 4396) y por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Río Cuarto (Argentina). Para la elaboración de este escrito se contó también con el apoyo de la Agencia Española de Cooperación Internacional.

1. Los autores agradecen a Estela González, quien recabó los datos para el estudio como parte de un trabajo sobre aspectos metacognitivos en el aprendizaje, dirigido por María Cristina Rinaudo y Danilo Donolo.

Referencias bibliográficas

Boekaerts, Monique y Markku Niemivirta (2000) "Self-regulated Learning. Finding a Balance between Learning goals and ego-protective goals." En Monique Boekaerts, Paul Pintrich y Moshe Zeidner, **Handbook of self-regulation**. San Diego, Academic Press.

Chomsky, Noam (1996) **Política y cultura a finales del siglo XX. Un panorama de las actuales tendencias**. Buenos Aires, Ariel.

Cohen, Daniel (1997). **Riqueza del mundo, pobreza de las naciones.** Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Dembo, Myron H. y Martin J. Eaton (2000) "Self-regulation of Academic Learning in Middle-level Schools." **The Elementary School Journal, 100 (5)**, 473-490.

Dole, Janice A., Gerald G. Duffy, Laura R. Roehler y P. David Pearson (1991). "Moving from the old to the new: Research on Reading Comprehension Instruction." **Review of Educational Research. Vol. 61 (2)**, 239-264.

Duffy, Gerald G. y Laura R. Roehler (1987) "Teaching Reading Skills as Strategies." **The Reading Teacher,** enero, 1987, 414-418.

Etcheverry, Jaime (1999) **La tragedia educativa.** Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Ferreiro, Emilia y Margarita Gomez Palacio (1984) **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura**. México, Siglo Veintiuno.

Gardels, Nathan P. (1999) **Fin de siglo. Grandes pensadores hacen reflexiones sobre nuestro tiempo**. México, McGraw-Hill.

Goodman, Kenneth (1984) "Becoming readers in a complex society." Separata del **Eigthy-third Yearbook of the National Society for the Study of Education.** Chicago, University of Chicago Press.

Hobsbawm, Eric (1998) **Historia del Siglo XX**. Buenos Aires, Crítica-Grijalbo Mondadori.

Mandl, Heins; Nancy L. Stein y Tom Trabasso (1984) **Learning and Comprehension of Text.** Hillsdale, Erlbaum.

Massaro, Dominic W. y Nelson Cowan (1993) "Information Processing Models: Microscopes of the Mind." **Annual Reviews of Psychology 44**, 383-425.

Núñez Pérez, José C.; Julio A. González-Pineda; Margarita García Rodríguez, Soledad González-Pumariega, Cristina Roces Montero, Luis Álvarez Pérez y María del Carmen González Torres (1998) "Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico." **Psicotema, 10 (1)**, 97-109.

Pearson, P. David (ed.), (1984) **Handbook of Reading Research**. Nueva York, Longman.

Pearson, P. David (ed.), (1991) **Handbook of Reading Research II**. Nueva York, Longman.

Pintrich, Paul R. (2000) "The Role of goal orientation in self-regulated Learning." En Monique Boekaerts, Paul R. Pintrich y Moshe Zeidner, **Handbook of self-regulation**. San Diego, Academic Press.

Pintrich, Paul R.; David A. Smith; Teresa García y Wilbert Mckeachie (1991) **A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)**. National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning, The University of Michigan.

Postman, Neil (1999) **El fin de la educación**. Barcelona, EUMO Octaedro.

Rinaudo, María Cristina (1999). **Comprensión del texto escrito. Estudios acerca de la naturaleza del proceso y las posibilidades de la instrucción**. Río Cuarto, EFUNAR, Editorial de la Fundación Universidad Nacional de Río Cuarto.

Román Sánchez, José María y Sagrario Gallego Rico (1994) **ACRA. Escalas de Estrategias de Aprendizaje.** Madrid, TEA Ediciones.

Sábato, Ernesto (2000). **La resistencia**. Buenos Aires, Seix Barral.

Savater, Fernando (1997) **El valor de educar**. Barcelona, Ariel.

Savater, Fernando (1999) "Prólogo." En Ulanosky Sack (1999) **Los desafíos del nuevo milenio. Entrevistas a los grandes pensadores contemporáneos**. Buenos Aires, Aguilar.

Svinicki, Marilla D. (1994) "Research on College Student Learning Motivation: Will it affect College Instruction?" En Pintrich, Paul; Brown y C. Weinstein, **Student motivation, Cognition, and Learning**. Erlbaum, Hillsdale.

Tedesco, Juan Carlos (2000) **Educar en la sociedad del conocimiento**. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Weinstein, Claire E. (1987) "Fostering Learning Autonomy through the use of Learning Strategies." **Journal of Reading**, Abril, 1987, 590-595.

Weinstein, Claire E.; Stepehn A. Zimmermann y David R. Palmer (1988) "Assesing Learning Strategies: The Design and Development of the LASSI." En Claire Weinstein, Ernest T. Goetz y Patricia Alexander, **Learning and Study Strategies. Issues in Assessment, Instruction and Evaluation**. San Diego, Academic Press

Weinstein, Claire Ellen; Jenefer Husman y Douglas R. Dierking (2000) "Self-Regulation Interventions with a focus on Learning Strategies." En Monique Boekaerts, Paul Pintrich y Moshe Zeidner, **Handbook of self-regulation**. San Diego, Academic Press.

Este artículo fue presentado a LECTURA Y VIDA *en agosto del 2001 y aceptado definitivamente para su publicación en mayo del 2002.*

Reflexión metacognitiva sobre el propio desempeño

NILDA PÉREZ TABOADA

Nilda Pérez Taboada es Magister en Ciencias de la Educación (EE.UU.), autora de libros sobre lectura y habilidades para estudiar. Actualmente prosigue con su trabajo de investigación y difusión y ejerce la docencia en el Nivel Terciario en el área de Didáctica y Metodología de la Enseñanza.

Propósito

Desde hace unos años nos ocupa y nos preocupa la formación de estudiantes en un ambiente metacognitivo, propicio para la introspección, la reflexión y el automonitoreo de los procesos mentales. De estos intentos hemos dejado constancia en distintos lugares y oportunidades[1].

Durante los ciclos lectivos 2000 y 2001[2] decidimos extender las situaciones de reflexión metacognitiva a los momentos de evaluación formal, dado que lo experimentado durante la planificación y el desarrollo de la tarea de estudio había sido recibido y trabajado exitosamente por los estudiantes.

Coincidimos con Cerioni (1998:102) en que "el alumno puede reflexionar sobre sus procesos de aprendizaje a lo largo de toda la instrucción (evaluación continua), conjuntamente con los aspectos cognitivos (evaluación integral), en el mismo contexto que está utilizando el conocimiento (evaluación auténtica)."

Concepto de evaluación adoptado

Adoptamos un enfoque constructivo de la evaluación para que se constituya ésta en una actividad mental constructiva "que exige al individuo tener conciencia de la exigencia de unos objetivos, planificar su actuación para conseguirlos y controlar su curso, reorientándola si es preciso" (Solé, 2001:8).

Pensamos que la instancia de evaluación forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje y es una instancia más en la formación del estudiante autónomo que pretendemos. Por esto, en nuestro trabajo diario en un ambiente metacognitivo empleamos la evaluación formativa en sus dos dimensiones: informal y formal.

Situaciones informales de evaluación formativa

De manera informal se realiza cotidianamente a través de diálogos, entradas en el diario, "*learning logs*[3]" y respuestas orales a cuestionarios.

De este modo, al tiempo que los estudiantes se enriquecen con la introspección realizada, el profesor obtiene la retroalimentación necesaria para pilotear su acción (evaluar para enseñar), dado el valor diagnóstico de lo que manifiestan los protagonistas del proceso de aprendizaje.

Esta retroalimentación, explícita y amplia, versa no sólo sobre la tarea sino también sobre la vida de los estudiantes: sus dudas, sus fortalezas y sus debilidades y refuerza la función orientadora que ejerce sobre ambos actores: profesor y alumno ya que a ambos les permite hacer de la evaluación el punto inicial para la toma de decisiones.

Situaciones formales de evaluación formativa

Estas situaciones están representadas por la resolución de dos "parciales integradores" en cada uno de los cuales se presenta una prueba semiestructurada. Esta prueba está compuesta por una serie de consignas precisas (entre siete y diez), pero que dan lugar a respuestas amplias que recorren los distintos niveles de pensamiento y entre los cuales se incluyen algunas de "opinión personal", sustentada por la bibliografía sugerida.

La elección de este tipo de instrumento se basa en su carácter de "ejercicio de aprendizaje", acorde con nuestra postura, y apropiado para que el estudiante logre el meta-conocimiento. En este mismo sentido, las sesiones de "laboratorio"[4] previas al día de la elaboración del parcial se dedican a aclarar dudas y refrescar conceptos de temas tratados durante las clases.

También, y para ayudar a la planificación de su actuación se adelantan y comentan los criterios que serán tenidos en cuenta para la corrección de la prueba, criterios que, además, aparecerán especificados al momento de la elaboración en forma de "tabla de corrección" que el estudiante utilizará para orientar su acción.

La corrección de la prueba se hace teniendo en cuenta la "tabla de corrección" provista donde aparecen ítems tales como información, comprensión, aplicación, organización.

Autoanálisis metacognitivo

Para ayudar a los estudiantes en la reflexión que hacen frente a su elaboración de la prueba (ya revisada y calificada por el profesor) se les provee como disparador el instrumento que aparece más abajo y en cuya hoja de respuestas sólo figura una referencia al sexo de su autor ya que se prefirió la respuesta anónima para animar a los estudiantes a la explicitación de las vivencias experimentadas.

Cómo piensas y aprendes

Análisis de examen

Aspectos generales

- Cinco aspectos o facetas que, en tu opinión, mejor definen el modo cómo tú has trabajado y pensado para preparar y realizar este examen.
- Nota obtenida.

Seguridad, duda y errores autocorregidos

- Cinco momentos o puntos en los que te has sentido seguro de lo que pensabas durante el examen.
- Cinco dudas que te has planteado a lo largo del examen.
- Cinco errores que tú mismo te has corregido, es decir, después de proponer una solución o método, lo has cambiado por otros que te parecían los correctos.

Adaptado de Bernard Mainar (1992), citado por M. Cerioni (1998:148)

Retroalimentación obtenida

El autoinforme resultante de la aplicación del instrumento presentado permite conocer cómo ven los estudiantes sus procesos de elaboración del conocimiento antes y durante el desarrollo del parcial.

BEST COPY AVAILABLE

Así, en "aspectos generales" analizan cómo planifican y de qué modo desarrollan el plan para estudiar para un examen. De la observación de las respuestas dadas surge que aquellos estudiantes que obtuvieron buenos resultados privilegiaron:

- ◇ las reuniones grupales para poner en común y discutir lo aprendido;
- ◇ la organización del tiempo para alcanzar a cubrir todos los contenidos;
- ◇ la actitud de escucha en las clases y el uso de las notas tomadas como organizador del material de lectura;
- ◇ el aprovechamiento de las horas de laboratorio para despejar dudas;
- ◇ confianza en sí mismo;
- ◇ relación de la teoría con la realidad del aula;
- ◇ conexión de la mayor cantidad de materiales trabajados en clase;
- ◇ optimismo a la hora de estudiar... gusto por los temas.

En ese mismo ítem, quienes no rindieron en la medida esperada piensan que la causa está en:

- ◇ haber esperado demasiado tiempo para preparar los temas;
- ◇ haber dedicado poco tiempo en general y en particular al repaso integrador;
- ◇ dificultad para explicar los contenidos;
- ◇ haber estado ausente en alguna clase;
- ◇ no relacionar la teoría con la realidad misma del aula;
- ◇ tener dudas en cuanto a la aplicación práctica de la teoría;
- ◇ haber resumido sin haber fijado correctamente ("sabía muy por arriba algunas cosas y al llegar a la evaluación se me mezclaron los conceptos").

Aplicación de la información obtenida

Una vez revisados los autoanálisis hechos por los estudiantes, el profesor extrae tendencias generales y casos particulares.

Las primeras son motivo para el diálogo orientador con el grupo, tanto en horas de clase (cuando las circunstancias son propicias) como en forma específica en horas de laboratorio. Los casos particulares se abordan en entrevistas semiestructuradas que tienen un doble propósito: orientar al alumno en cuanto a su forma de estudiar y de conducirse en situaciones de examen, así como elevar su autoestima al sentir que sus problemas ocupan y preocupan a sus profesores.

Notas

1. Pérez Taboada, N. (1999) "Experiencia de estudio en un ambiente metacognitivo", **Lectura y Vida**, Año 20, N° **2**, p.2-13; y Pérez Taboada, N. (2000) "Hacia la sensibilización metacognitiva", **Contextos de Educación III** (*4*), p.150-159.
2. Instituto Superior Juan XXIII, Bahía Blanca, Dpto. de Ciencias de la Educación, 1er. año, segundo cuatrimestre, asignatura: Didáctica General.
3. *"Learning logs"* un registro continuo de la actividad de aprendizaje llevada a cabo por los estudiantes para ayudarlos a evaluar su progreso, pensar acerca del nuevo aprendizaje y planificar el aprendizaje ulterior (Harris y Hodges, 1995:137).
4. Los alumnos disponen de dos módulos de cuarenta minutos semanales de "Laboratorio" con el Profesor Ayudante de Cátedra, Lic. Héctor Rausch.

Notas bibliográficas

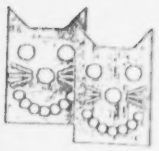
Ausubel, D. (1979) **Psicología educativa**. México, Trillas.

Cerioni, M. (1998) **Metacognición: búsqueda de nuevas perspectivas para su evaluación.** Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto, mimeo.

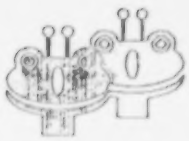
Harris, T. y R. Hodges (eds.) (1995) **The Literary Dictionary.** Newark, IRA

Solé, I. (2001) "Evaluar lectura y escritura: algunas características de las prácticas de evaluación innovadoras". **Lectura y Vida**. Año 21, N° 4, p. 6-17.

Este artículo fue recibido en LECTURA Y VIDA *en mayo de 2002 y aprobado para su publicación en julio.*



Libros recomendados para niños y adolescentes



Sección a cargo de la profesora María Luisa Cresta de Leguizamón

Los textos han sido seleccionados por María Luisa Cresta de Leguizamón, respetando la pluralidad temática como un principio regidor en la literatura infantil. La agrupación por edades responde a fines prácticos y no pretende fijar límites taxativos.

De 5 a 8 años

Machado, Ana María: **Un montón de unicornios**. Ilustraciones: Asún Balzola. Traducción: Manuel Barbadillo. Madrid: Ed. S.M., 1993, 62 páginas.

◇ La casa que vemos es muy bonita, con un garage, atractivas ventanas con cristales ahumados y un amplio terreno... que no servía para jugar. Nada atractivo para los chicos, vacío, sin plantas, sin animales; en fin, casa vacía. De pronto surge una idea, y aparecen "unicornios". La historia, entonces, cambia, con estos simpáticos héroes *(cuento)*.

Brunet, Marta: **Aleluyas para los más chiquitos**. Ilustraciones: Roser Bru. Santiago de Chile: Ed. Universitaria, 1960, s/n.

◇ Es una colección de poemas, tradicionales, en versiones muy adecuadas a "los más chiquitos" (como aclara el título). La autora, escritora chilena muy reconocida por sus aportes a la literatura infantil, brinda esta pequeña joya a sus lectores, para iniciarlos en el mundo de la poesía y el folklore *(poemas populares)*.

De 7 a 10 años

Lispector, Clarice: **El misterio del conejo que sabía pensar**. Ilustraciones: Juan Marchesi. Traducción: Mario Trejo. Buenos Aires: De la Flor, Colección Libros de la florcita, 1974, s/n.

◇ Este singular personaje se comporta de manera diferente: a diferencia de sus semejantes, es un conejo "que piensa". Así la autora puede crear un cuento de carácter policial, que atrapa desde el comienzo y desemboca en un final imprevisible. Los lectores, entusiasmados, se apuran en llegar a ese desenlace *(cuento policial)*.

Villoro, Juan: **Las golosinas secretas**. Ilustraciones: Mauricio Gómez Marín. México: Fondo de Cultura Económica, Colección "A la orilla del viento", 1995, 39 páginas.

◇ Rosita es una coqueta niña admirada por todos... menos por la gorda Tencha, que soñaba con maldades para perjudicarla. Una noche, la TV presenta un invento: el lápiz labial que hace invisible a la gente. Tencha piensa en la buena ocasión de hacer desaparecer a Rosita... Relato ingenioso, que divierte y asombra, con sus personajes reales y a la vez fantásticos en la imaginación de los lectores *(cuento)*.

De 9 a 12 años

Amorín de Domínguez, Isabel: **Jatire, la hija del cacique**. Ilustraciones: Gerardo Domínguez Aromín. Uruguay: Ed. Rosebud, 1999, 63 páginas.

◇ En este relato novelesco, la autora presenta a Jatire, hija de un cacique indígena que vive en la época colonial. Así se la ve en un tiempo, con sus sueños, sus amores, sus miedos, todo ello inmerso en la fauna y flora del terruño. La autora testimonia, así, el afecto y el respeto que tiene por los ancestros y las nuevas generaciones de su tierra, Uruguay, en este enfoque de un fragmento de su pasado con un sentido humanista *(relato novelesco)*.

Rodríguez Gesualdi, Carlos: **Raros peinados**. Ilustraciones: Gustavo Roldán. Buenos Aires: Alfaguara, 1997, 136 páginas.

◇ Es ésta una familia de brujos que se caracterizan por ser muy poco convencionales; viven como la mayoría de la gente que los rodea, pero poseen dones muy especiales: volar, materializar cosas, transformar el clima de un momento a otro... Confiesan que pertenecen a una cofradía, que les confiere poderes que los demás seres ni los poseen ni los conocen. Aunque confiesan que usan esos "dones" cuando están en "su casa", o cuando nadie los ve. Así comienza la historia de Val, una integrante de tan singular familia, de 12 años. Se suceden los acontecimientos más insólitos y desopilantes, en un estilo atrayente, atrapador *(novela)*.

De 11 a 14 años

Monkman, Olga: **El libro del silencio**. Buenos Aires: Alfaguara, 1997, 156 páginas.

◇ Ésta es la historia de una familia de esquimales, narrada con detalles y una fuerte caracterización del ambiente en que transcurre la acción, atrapa al lector por la variable de cada acción del protagonista: un niño-adolescente, que aprende su función y, con ello, su condición no ya de niño sino de joven que asume su condición de cazador. La vida y las costumbres de una cultura diferente están narradas con sensibilidad y atractivo *(novela)*.

BEST COPY AVAILABLE

Niños promotores de la lectura

LUISA M. FREITES

La autora es miembro del Centro de Apoyo Comunidad-Universidad (CEA-UC). Universidad de Carabobo, Venezuela.

A manera de introducción

Por lo general, cuando se desarrollan iniciativas para la promoción de la lectura, se busca acercar a los niños y jóvenes a los libros. Los adultos intentan incentivar, en los de menos edad, el gusto por la lectura. En la experiencia que a continuación se relata, son los niños, quienes a través de un programa de préstamo de libros atendido por ellos, están favoreciendo la lectura entre sus pares, familiares y vecinos.

Se trata de la primera aproximación del estudio: **"El proceso de desescolarización de la lectura y la escritura dentro del contexto escolar y extraescolar"**, que se está abordando desde marzo 1999 en la Escuela Básica Cayaurima, a través de la puesta en marcha del **Proyecto Centros Comunitarios de Promoción de la Lectura y la Escritura**. Lo que se presenta a continuación, constituye parte de la sistematización del registro que se llevó a cabo durante catorce meses. El foco sobre el cual se centra la atención es la promoción de la lectura por parte de 55 niños de cuarto grado de educación básica, así como la de un adulto de la comunidad de Trincheras.

Se da cuenta del origen de la propuesta, las actividades preliminares y las tres etapas a través de las cuales se desarrolló el mencionado Proyecto.

Ubicación de la experiencia

Comenzó en noviembre de 1999, con un grupo de niños cuyas edades oscilan entre los ocho y catorce años, cursantes de cuarto grado (segunda etapa), en la Escuela Básica Cayaurima, de Trincheras, estado Carabobo. La mayoría de ellos provienen de familias de escasos recursos, muchos viven en condiciones de marcada pobreza.

Trincheras es una comunidad semirural, que está ubicada a 22 kms. de Valencia, tercera ciudad en importancia de Venezuela. La población se encuentra distribuida en pequeños caseríos alrededor de las antiguas haciendas de café y las vías de comunicación. En este

sentido, no hay un poblado concentrado.

Los fines de semana llegan a esa población muchas personas, de todo el país, atraídas por las aguas termales (segundas en importancia, en el mundo, por el grado de calor de sus aguas). A pesar de este flujo constante de personas de otros lugares, los habitantes de la comunidad mantienen sus costumbres y características propias de la gente que nace y crece en el medio rural.

La forma como está distribuido el conglomerado humano en Trincheras, también, caracteriza a la Unidad Educativa Cayaurima, la cual tiene dos sedes, separadas por la autopista y la carretera. En una de ellas, donde funciona la primera etapa, se encuentra la biblioteca escolar, cuya mayor dotación bibliográfica fue obtenida a partir de nuestro trabajo, en marzo de 1999.

Antecedentes

Desde 1990, el Centro de Apoyo Comunidad-Universidad (CEA-UC) –instancia de la Universidad de Carabobo que funciona a partir de 1988 como un espacio de encuentro y acción conjunta de las comunidades locales y la académica para el logro de metas socialmente útiles– viene adelantando iniciativas de fomento de la lectura y la escritura, así como aquellas destinadas a la facilitación de su aprendizaje.

Hasta el inicio de la experiencia, en la Escuela Básica Cayaurima CEA-UC, se había concentrado la atención en el contexto extraescolar y en los problemas de rendimiento académico, especialmente, los relacionados con el desempeño en lectura y escritura que presentan los escolares. CEA-UC, generaba propuestas para atender asuntos fuertemente vinculados con el contexto escolar, interviniendo fuera de éste.

Una reflexión acerca de la necesidad de integrar distintos escenarios y acciones determina el inicio de un proceso que, si bien es cierto que mantiene el horizonte de la acción comunitaria, para la propuesta a desarrollar se vislumbra a través del trabajo en la escuela. Es decir, se aspiraba a llegar a la comunidad a partir de la escuela, mediante la promoción de la lectura y la escritura. Desde este proceso reflexivo se concibe el **Proyecto "Centros Comunitarios para la Promoción de la Lectura y la Escritura"** (Freites, 1998), el cual tendría su aplicación, inicialmente, en Trincheras, desde la Escuela Básica Cayaurima.

El Proyecto se estructuró en tres etapas, cada una de un año. La primera proponía la organización de un Centro Comunitario de Promoción de la Lectura y la Escritura; la segunda pretendía diversificar la propuesta adelantada el primer año y, en la tercera se buscaba sistematizar la experiencia y extenderla a otras comunidades.

Primeros pasos

Entre marzo y octubre de 1999 (con excepción de agosto, mes de las vacaciones escolares), durante tres días a la semana (lunes, miércoles y viernes), se desarrolló un esfuerzo por concretar lo esbozado en el Proyecto. Tal esfuerzo se articuló alrededor de la organización de la biblioteca escolar y la promoción de la lectura y la escritura. Se realizaron actividades diferentes a las tradicionalmente empleadas en la escuela, que en general se reducían a hacer dictados, copias, responder cuestionarios y, en el mejor de los casos, a elaborar resúmenes.

La organización y promoción de la biblioteca escolar se convirtió en el núcleo del trabajo realizado. Esta acción generó una significativa relación de los niños con los libros y la lectura e influyó, favorablemente, en el Proyecto llevado a cabo más adelante.

Descripción de la experiencia

El trabajo se llevó a cabo en tres etapas. La primera, comprendida entre noviembre de 1999 y enero de 2000, con la participación de trece escolares y un adulto; la segunda, entre febrero y mayo del mismo año, en la cual tomaron parte veintitrés niños y el mismo adulto; y, la tercera, entre mayo y junio de 2000, llevada a cabo por treinta y cinco muchachos y un adulto.

Primera etapa

Una vez arribado el año escolar 1999-2000, se comienza a buscar opciones para atender a los niños con quienes se había trabajado en el período escolar anterior y que fueron promovidos al cuarto grado. Ellos debían cursar estudios en la otra sede del centro escolar. Si se mantenía el trabajo alrededor de la biblioteca, esos niños quedarían fuera del proceso iniciado. Por lo tanto, era perentorio buscar alternativas de promoción de la lectura y la escritura que los incluyeran. Organizar una biblio-

teca en las instalaciones de la segunda y tercera etapa, podría ser una posibilidad; sin embargo, ésta no se veía factible a corto plazo.

Es por esta razón, que nos dirigimos a Fundalectura, institución nacional de fomento de la lectura, con el objeto de solicitar apoyo a través del préstamo de algunos libros. Estos libros podrían circular entre los niños, familiares y vecinos, con el apoyo de un grupo de muchachos, quienes se encargarían de su promoción. La coordinadora de Fundalectura aceptó la idea y nos facilitó el material con el que comenzaríamos la experiencia: 104 ejemplares correspondientes a 27 títulos. Igualmente, nos obsequió los insumos para elaborar las fichas. Además, solicitaba que hiciéramos un registro del proceso. Se nos ocurrió que los muchachos podían participar de esta iniciativa y así se lo propusimos en su momento. La Profesora Ligia Velásquez, de Fundalectura, nos planteó la posibilidad de que participaran algunos adultos. Lo intentamos pero, finalmente, sólo uno aceptó la propuesta.

El director de la escuela Cayaurima, consideró muy valiosa la idea y la apoyó decididamente. Determinamos empezar con uno de los dos cuartos grados, previo acuerdo con la maestra responsable del mismo.

Después de las conversaciones señaladas, anteriormente, fuimos a proponer la idea a los estudiantes. Los niños se alegraron mucho cuando nos volvimos a ver. Dialogamos acerca de la posibilidad de que algunos de ellos recibieran libros para que los prestaran en la comunidad y, enseguida, surgieron los voluntarios, superando el número inicialmente previsto. Los muchachos argumentaban que ellos vivían en distintos lugares y que los libros debían estar distribuidos en todas las zonas en donde ellos habitaban. De esta forma, se organizaron seis equipos correspondientes a igual número de zonas de Trincheras. Cinco de los equipos estaban conformados por parejas y, uno, por un trío.

Después de organizar los libros facilitados por Fundalectura, preparar unas fichas para recoger los datos de los participantes, así como el material para la confección de las fichas de préstamo y la elaboración del registro, a finales de noviembre nos encontramos con los niños. Retomamos las condiciones de participación, previamente acordadas:

- Voluntariamente.
- Disposición para atender a quienes fueran a pedir prestado los libros.
- Autorización de sus padres para participar.

Luego, se entró en los detalles del trabajo:

1. Se discutió acerca de la elaboración de un aviso anunciando el servicio para ponerlo en cada casa. Se discutió acerca del contenido del cartel: la oferta del préstamo, el horario y responsable.
2. Se trataron los detalles del préstamo:
   - elaboración de la ficha,
   - registro de los lectores,
   - compromisos de los usuarios, el mayor de todos: leer los libros,
   - la promoción de la lectura entre los niños que no sabían leer.
3. Se trató lo relacionado con la forma de registrar la experiencia:
   - comentarios que los usuarios hicieran,
   - pensamientos que a ellos se les ocurrieran,
   - número de veces que era solicitado un libro.
4. Se dio a conocer que los libros serían intercambiados después de un tiempo, establecido de mutuo acuerdo.
5. Se presentó la planilla de registro de datos de cada uno de los participantes. Se aclaró que aunque ésta contenía un espacio que podía ser para una foto, cada cual podría allí dibujarse. A los niños les gustó la idea. Recordaron la ocasión en que elaboramos caricaturas y la mayoría hizo su autorretrato.
6. Se distribuyeron los libros, unos cuadernos de anotaciones, las fichas y se informó que cada miércoles, pasaríamos a saber cómo les había ido. A cada promotor se le obsequió un ejemplar del folleto titulado: **Leamos con los niños** (Fuentes, 1991)[2].

De esta forma, se concreta la **primera etapa** de la experiencia.

Tal como acordamos, los miércoles los visitábamos y conversábamos sobre lo que iba pasando, sus satisfacciones, preocupaciones e inquietudes. Algunos de los que no estaban participando se acercaban a manifestar su deseo por incorporarse. Otros, comenzaban a devolver sus materiales.

Los muchachos nos contaban de las previsiones tomadas para conservar los libros, sus deseos de que les prestaran ejemplares más grandes, su de-

sesperanza ante la poca solicitud de préstamo, sus observaciones sobre la rápida devolución de los libros por parte de los niños que no sabían leer, los recuerdos generados por la experiencia asociados a los buenos ratos pasados en la biblioteca; su participación en el Proyecto por fidelidad a la amistad con nosotros; en fin, comentarios de todo tipo, los cuales señalaban por dónde iban el trabajo y sus responsables. También, recibimos las impresiones del adulto promotor y nos dimos cuenta de que tenía inquietudes similares a las de los niños.

En esta etapa la encargada de Fundalectura visitó a los promotores y conoció la experiencia más de cerca y las expectativas de los muchachos ante la posibilidad de obtener nuevos títulos. De hecho, para la tercera etapa pudimos contar con 89 ejemplares más y de 10 títulos diferentes a los 27 que ya teníamos. Esta dotación fue lo que nos permitió trabajar con 36 promotores al mismo tiempo. En total, circularon 193 y 35 títulos.

De esta etapa vale la pena señalar que sólo cuatro niños devolvieron sus blocs de anotaciones. Dos de éstos, tenían registro de observaciones y dos nada. Después de reflexionar acerca de los resultados obtenidos con el bloc de notas, se decidió probar con una carpeta, como otra alternativa para animar lo del registro.

Para la primera semana de febrero acordamos la devolución de los libros, con lo cual nos prepararíamos para la **segunda etapa**.

Segunda etapa

A mediados de febrero se hizo la reunión con los promotores para la entrega de los libros, cumpliéndose los pasos descritos en la precedente fase. En esta ocasión, el obsequio fue un afiche de la Feria del Libro de la Universidad de Carabobo: Expo-Libro '99.

Del mismo modo como procedimos antes, los miércoles visitábamos a los niños para conocer sus impresiones y la marcha de la experiencia. Los muchachos comentaban sus temores ante algún detalle de deterioro de los libros, lo que más les había impresionado de algún título, la forma como se fue incorporando la lectura a la rutina de la familia después de las obligaciones cotidianas; la iniciativa observada por uno de los participantes de incorporar al préstamo libros de su propiedad. Igualmente, señalaban cómo se ampliaba el número de usuarios desde la familia hasta los vecinos y amigos, las indecisiones frente al trabajo que estaban haciendo, el persistente temor ante la responsabilidad adquirida, el cual –de acuerdo con nuestros registros– era infundido por los padres. Por tal razón, nos vimos obligados a conversar con algunos representantes sobre el sentido de la responsabilidad, cómo se adquiere desde la temprana edad a través de su ejercicio permanente. A partir de este diálogo se observó una disminución de la tensión en los muchachos.

Durante las reuniones de seguimiento, también atendíamos las solicitudes de algunos escolares deseosos de incorporarse al proyecto y el requerimiento, adelantado, de ciertos títulos.

En esta fase recibimos las impresiones de la maestra sobre lo beneficioso que había resultado la participación de los estudiantes en esta experiencia, especialmente, de quienes tenían un limitado desempeño con la lectura. Ella observó que habían superado sus limitaciones.

Es de hacer notar que en este segundo momento del trabajo, fue muy accidentada la recolección del material bibliográfico. Después nos enteraríamos que los niños buscaban excusas para no devolverlos "tan rápido". Algunos muchachos que estaban muy apegados a determinados títulos optaron por conservarlos para la próxima fase. Con los libros sólo fueron devueltos cinco carpetas con registros.

Preparándonos para abordar la tercera etapa del Proyecto, consultamos acerca de la posibilidad de que se incorporaran al proceso algunos estudiantes del otro cuarto grado. Esta idea fue acogida favorablemente por la maestra y los escolares. De allí surgieron 23 voluntarios que, sumados a los 12 del otro grupo, entre los cuales había algunos nuevos, conformarían un significativo contingente de promotores.

A los ocho sectores con los cuales habíamos trabajado en las etapas anteriores, se incorporó uno nuevo, un lugar bastante alejado de los otros, en el cual viven unas diez familias.

En la tercera etapa de esta experiencia, a diferencia de las anteriores, sabíamos con anterioridad su fecha de culminación. En este caso, el cierre no fue negociado con los muchachos. Se terminaba el año escolar y había que recolectar los libros antes de las vacaciones.

El promotor adulto no cambió los libros debido a que estaba trabajando fuera de Trincheras. La tarea del préstamo la asumió su hermana.

A finales de mayo entregamos lo necesario para el trabajo. En esta ocasión nos manejamos de forma diferente a como lo habíamos hecho con el cuarto grado vecino. Realizamos la reunión con todos los muchachos, estuvieran participando o no en el Proyecto. Se procedió de manera similar a como se había actuado en las fases precedentes, con respecto a la dinámica del trabajo, dialogando y ajustando los detalles con los escolares. Aún aquellos que no iban a tomar parte como promotores daban ideas valiosas para el trabajo.

El seguimiento del proceso se efectuó de modo similar al ya descrito. Durante tres miércoles seguidos, previos a la fecha fijada para la devolución, los muchachos comentaban favorablemente su participación en la experiencia.

Al final, cuando recolectamos tanto los libros, como las fichas y los registros, entrevistamos a la mayoría de los participantes. Todos manifestaron su agrado por haber contribuido con el trabajo realizado, así como su deseo de seguir en la experiencia. Al respecto, uno de los niños nos señaló: "¿y la lista, para decirte cuál me vas a traer?" Esta expresión es una muestra de las expectativas que este Proyecto generó entre los escolares. Muchos niños refirieron los favorables comentarios de sus padres y familiares. Además de indagar sobre su opinión e impresiones acerca del proceso vivido, preguntamos a los muchachos sobre aspectos que nos llamaban la atención de sus registros y fichas.

Las anotaciones de los promotores dan cuenta del interés suscitado por los libros. Ciertos registros permiten descubrir que, en ocasiones, llegaron hasta analizar el contenido y mensaje de cada libro. Igualmente, apuntan hacia el valor de los textos y de los beneficios que éstos generan tanto en los niños, como en sus familias. Algunos, en sus referencias acerca de las lecturas efectuadas, solicitan que "les sigan prestando libros para seguir leyendo".

Observando el resultado del trabajo de los niños y teniendo la posibilidad de conversar con ellos se descubren aspectos de gran interés y, especialmente, las razones que tienen los muchachos para hacer las cosas de una manera y no de otra. Las entrevistas posibilitaron la apreciación de situaciones particulares. Por ejemplo, que la timidez de una niña no le permitió preguntarle a nadie acerca de lo leído, pero, no por eso, dejó de hacer una excelente ficha de préstamo. Se pudo observar y charlar acerca del hecho de que no bastaba recoger los comentarios sino que había que dibujar algo propio del libro. En este sentido, los dibujos no se limitaron a las hojas de sus carpetas, sino que se extendieron hasta las fichas de préstamo y éstas, no sólo fueron ilustradas con imágenes de los textos, sino que llegaron a contener figuras de personas, haciéndonos suponer que se trataba de "retratar" a los lectores.

Los diálogos entablados con los promotores de la lectura nos permitieron conocer cómo algunos niños establecieron una línea jerárquica para el préstamo de los textos: patriarcal o matriarcal. Iniciaban con los abuelos, seguían con los padres, luego los hermanos y, por último, los primos.

A través de las entrevistas pudimos constatar que algunos muchachos optaron por llenar sólo las fichas, por no saber hacer el registro. En esta etapa, muy pocos fueron los niños que no registraron algo. Casi todos utilizaron las fichas o las carpetas.

Con el promotor adulto no tuvimos la oportunidad de intercambiar debido a sus compromisos de trabajo.

Las impresiones de las maestras y el director

Ellos valoraron el Proyecto, la influencia que había tenido el trabajo realizado en los muchachos. Igualmente, reconocieron los progresos alcanzados por los escolares en su desempeño con la lectura y el interés por leer distintos tipos de textos. Refirieron las exigencias de los muchachos para que se abrieran espacios para la lectura dentro del aula. Destacaron el sentido de responsabilidad mostrado por los estudiantes en todo momento; el interés que esta experiencia les produjo; las posibilidades que se abrían para las familias beneficiadas por el préstamo de los libros, a los cuales tienen un acceso limitado ya que a lo sumo, en sus casas, sólo tienen textos escolares. Asimismo, comentaron las actividades que se derivaron y podrían derivarse de este Proyecto. También, vislumbraron la forma de abordar una experiencia similar en el futuro, involucrando a más miembros de la comunidad escolar y extraescolar.

Un reconocimiento a los promotores de la lectura

Para cerrar este ciclo de trabajo y dejar constancia, de alguna manera, de este proceso se elaboraron unos certificados de re-

conocimiento a la tarea efectuada por los promotores de la lectura, así como para quienes apoyaron la labor realizada. Tales certificados fueron entregados en el acto de fin de curso de la segunda etapa de la Escuela Básica Cayaurima. Igualmente, se obsequió al Director de la Escuela el primer borrador, aún inacabado, del registro de la experiencia, para que fuera revisado por quienes participaron en el proceso recién culminado.

Recorriendo la comunidad

En fecha posterior, se hizo un recorrido por varios sectores de la comunidad, que nos permitió constatar las condiciones de vida de los niños sujetos del programa y confrontarnos con el asombro producido por la pobreza en la que muchos de ellos viven y, a la vez, descubrir que en medio de esas condiciones paupérrimas, estuvieron unos libros bien cuidados, leídos con entusiasmo, disfrutados al máximo y hasta analizados. Nos preguntamos cómo sería el aprecio y la responsabilidad de los niños promotores de lectura que viven en medio de tanta precariedad, para que estos libros se conservaran en tan buen estado, circulando entre habitantes de ranchos similares a los habitados por ellos. También pudimos constatar que, en estos mismos lugares, se elaboraron registros que dan cuenta de cómo los niños fueron cronistas, etnógrafos, analistas y críticos de lecturas, ilustradores y, sobre todo, ellos mismos. Las vivencias y contrastes experimentados al recorrer la comunidad nos conmueven profundamente y nos siguen desafiando.

Referencias bibliográficas

Feites B., L. (1998) **Centros Comunitarios de Promoción de la Lectura y la Escritura.** Universidad de Carabobo, CEA-UC, Valencia. Borrador de trabajo, no publicado.

Fuentes, M. (1991) **Leamos con los niños**. Caracas, Biblioteca Nacional. Comisión Nacional de Lectura y Ministerio de la Familia.

* *Este artículo fue presentado como ponencia en el* ***Segundo Simposio Internacional de LECTURA Y VIDA****, realizado en octubre de 2001 en Buenos Aires.*

¡AVISO MUY IMPORTANTE PARA NUESTROS SOCIOS!

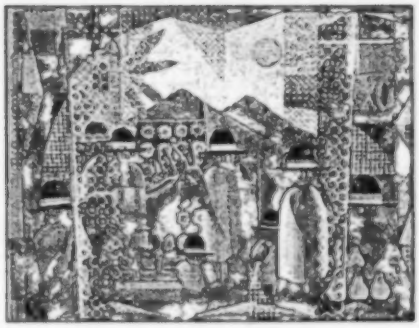
Informamos a nuestros socios que a partir del 1° de julio de 2002, el Consejo Directivo de la **Asociación Internacional de Lectura** ha reducido los costos de las suscripciones a las revistas.

La **suscripción anual individual** a **Lectura y Vida** ha sido fijada en **U$S12,50 (doce dólares con cincuenta)** para toda América Latina y el valor en pesos para la Argentina es de **$40 (cuarenta pesos)**.

La **suscripción anual institucional** (universidades, escuelas, bibliotecas, etc.) ha sido fijada en **U$S50 (cincuenta dólares)** y, en Argentina, su correspondiente monto en pesos deberá ser calculado según la cotización del dólar oficial del Banco Nación en el momento de envío del pago.

Las formas de pago de la suscripción continúan siendo las habituales.

Libros y revistas



Agradecemos el envío de estas publicaciones

Libros

Ciudad y ciudadanos
Aportes para la enseñanza del mundo urbano
Silvia Alderoqui
Pompi Penchansky (comps.)
Paidós, Cuestiones de Educación, 2002
Buenos Aires, Argentina
238 páginas

Supporting Struggling Writers in the Elementary Classroom
Teresa A. Christenson
International Reading Association, 2002
167 páginas

Reformas Educativas en Honduras desde 1990
Ramón Salgado
Rogers Soleno (comps.)
Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, 2002
Tegucigalpa, Honduras
488 páginas

What works in Education: Facing the New Century
International Youth Foundation, 2002
62 páginas

Cómo enseñar poesía a niños de 2 a 56 años
Eduardo de la Cruz Yataco
Centro de Investigaciones Humanísticas, 1989
Lima

Revistas

Cadernos de Estudos Linguísticos
N° 39, Jul/Dez 2000
N° 41, Jul/Dez 2001
Universidade Estadual de Campinas
Brasil

Alternativas
Revista del Centro de Información, Producción y Tecnología Educativa
Año XII, N° 14
Universidad Nacional del Centro
Tandil, Argentina

Bibliografía Brasileira de Literatura Infantil y Juvenil
V. 9, 1998
Departamento de Bibliotecas Infanto-Juvenis
São Paulo, Brasil

La Educación en nuestras manos
Edición Especial: La memoria funda el mañana
SUTEBA
Buenos Aires

The Reading Teacher
Vol. 55, N° 7, April 2002
International Reading Association

Leitura em revista
Año 1, N° 2, Jul/Dez 2001
Associacão Internacional de Leitura
Conselho Brasil Sul
Brasil

RESEÑA

Didáctica de la lengua en la educación infantil

Montserrat Bigas
Montserrat Correig (editoras)

Editorial Síntesis
Barcelona, 2000
252 páginas

Esta reciente **Didáctica de la lengua** está editada por un grupo de profesoras e investigadoras de la Universidad Autónoma de Barcelona y de la Universidad de Barcelona, y está concebida bajo el formato de un manual, en tanto recurso profesional de consulta e información y de uso práctico para estudiantes y docentes del área. Esta concepción se revela en la estructura del libro, formado por ocho capítulos, cada uno de los cuales está concebido como un estudio introductorio a un tema específico.

Con esta misma intención didáctica, en cada capítulo se explican los objetivos de estudio del tema particular, se presenta un glosario de términos específicos, una amplia ejemplificación acompaña toda la exposición y el texto se cierra con una propuesta de actividades para el trabajo docente.

Así, el primer capítulo, de Isabel Guibourg, se dedica al tema de la adquisición y desarrollo del lenguaje en los seres humanos, y a la vez que se revisan brevemente las distintas perspectivas teóricas que han abordado su investigación, se explica el desarrollo de ese proceso en el niño, concluyendo con una serie de propuestas para realizar observaciones en bebes y niños pequeños.

Monserrat Bigas, por su parte, estudia el uso de la lengua oral en la escuela, centrándose sobre los contenidos y situaciones educativas facilitadoras de la estimulación y desarrollo de esta competencia en la primera escolarización del niño. Con respecto al lenguaje escrito, la misma autora aborda los sistemas de escritura y se detiene en las características específicas propias de los sistemas alfabéticos, señalando que, en general, la escuela se ha dedicado a desarrollar actividades de *escritura* y no así al desarrollo de la *lengua escrita*, en el sentido de orientar la tarea hacia la producción de una escritura significativa y funcional para los alumnos.

Sobre el bilingüismo y el biculturalismo, Marta Milián presenta aquí los fundamentos de la enseñanza bilingüe y las estrategias para su enseñanza y aprendizaje a través de programas de inmersión lingüística, atendiendo especialmente a los contextos de la interacción educativa y los procesos psicolingüísticos de adquisición de la segunda lengua.

La lectura y escritura ocupan tres secciones centrales del libro. Se parte del problema conceptual de los diferentes modelos teóricos de lectura y escritura –con énfasis en el modelo interactivo de lectura y en el modelo de composición escrita de Flower y Hayes– y en los capítulos subsiguientes se aborda su aprendizaje y enseñanza desde una perspectiva constructivista. Así, en la sección consagrada a la enseñanza, el énfasis se pone en el rol y la intervención del maestro, en tanto tiene a su cargo las tareas de planificación, organización y evaluación, y debe presentarse como lector y escritor experto creando situaciones reales de lectura y escritura que contribuyan al desarrollo de ambas competencias en sus alumnos.

El último capítulo –de Teresa Colomer– se dedica a la literatura infantil en el ámbito escolar, y en él se desarrollan especialmente los aspectos vinculados con la tarea docente y el uso de la literatura infantil como forma de aprendizaje de los modelos literarios y de los códigos culturales. Además, se ofrecen una serie de orientaciones sobre los criterios de selección, las tipologías y las posibilidades de trabajo con la literatura de tradición oral.

En síntesis, desde una perspectiva constructivista, esta Didáctica de la lengua incorpora de manera muy sencilla y accesible los conocimientos más recientes sobre el aprendizaje y enseñanza de la lengua, centrando su atención tanto en el sujeto de aprendizaje durante los primeros años de escolarización, como en la tarea docente y la incidencia del contexto escolar en el aprendizaje.

Probablemente, la mayor virtud del libro sea la facilidad de abordaje y comprensión que posibilita sobre un conjunto de temas claves de la enseñanza de la lengua, sin que ello signifique restarles complejidad o profundidad, y por eso puede resultar un instrumento muy útil para quienes se están iniciando en el campo de la enseñanza de la lengua.

Marina Franco

Informaciones

LA ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE LECTURA CUMPLE 30 AÑOS

Tal como anunciáramos en nuestro número de junio, la **Asociación Argentina de Lectura,** filial nacional de la Asociación Internacional de Lectura, está conmemorando sus 30 años en la promoción de la lectura con **Jornadas de intercambio** acerca de **"El libro, la lectura y la formación de comunidades lectoras"**. Las dos primeras tuvieron lugar el sábado 22 de junio y el sábado 24 de agosto. La última jornada habrá de realizarse el **sábado 5 de octubre** en el Instituto Nuestra Señora de la Misericordia, de 10 a 16 horas.

Se encuentra abierta la presentación de ponencias, cuyos requisitos pueden consultarse en **Lectura y Vida** de marzo último.

Informes e inscripciones
Asociación Argentina de Lectura
Profesora María Ruth Pardo Belgrano:
aalpb@brujula.net
Prof. Graciela Rosa Gallelli:
gragalleli@hotmail.com
Prof. Norma Aurora Salles:
nasalles@ciudad.com.ar

IX CONGRESO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA –SAL 2002

A 25 años del 1er Congreso Nacional de Lingüística, la **Sociedad Argentina de Lingüística** y la **Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba**, organizan el **IX Congreso Nacional de Lingüística**, a realizarse del **14 al 16 de noviembre de 2002** en la ciudad de Córdoba.

Las áreas temáticas que se abordarán durante el Congreso son las siguientes: Adquisición y desarrollo del lenguaje; Análisis del discurso; Bases biológicas del lenguaje; Lenguaje y Cognición; Lenguaje y Educación; Enseñanza del español como lengua extranjera; Gramática; Lengua, historia y cultura; Lenguas en contacto; Lenguas extranjeras; Lenguas indígenas; Literatura; Lenguaje y Medios; Multilingüismo; Nuevas tecnologías; Pragmática; Teorías lingüísticas; y Traducción e interpretación.

Las conferencias centrales estarán a cargo de Violeta Demonte (Madrid); Juan Seguí (París); Marta María Baralo (Madrid); Leonor Acuña (Buenos Aires); María Laura Pardo (Buenos Aires) y Elena Rojas (Tucumán).

Informes e inscripción
E-mail: 9congresoling@fl.unc.edu.ar
Sitio web: www.lenguas.unc.edu.ar

PRÁCTICAS Y RESIDENCIAS EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES

Del **14 al 16 de noviembre de 2002** se realizarán en la ciudad de Córdoba, Argentina, las **I Jornadas Nacionales "Prácticas y residencias en la formación de docentes"**. El encuentro está organizado por la cátedra de Metodología, observación y práctica de la enseñanza de la Facultad de Filosofía y Humanidades (Universidad Nacional de Córdoba), el Instituto Superior de Formación Docente "Carlos A. Leguizamón" y el Instituto Superior de Formación Docente "Reneé Trettel de Fabián".

El encuentro está destinado a profesores vinculados a propuestas de prácticas y residencias

de universidades y de institutos de formación docente, y sus objetivos son los siguientes:

- Abrir una instancia de encuentro e intercambio respecto de los "espacios de la práctica" y las residencias entre docentes que desempeñan su actividad profesional en Institutos Superiores de Formación Docente y en Universidades.
- Debatir experiencias en desarrollo y estimular la sistematización y difusión de propuestas no documentadas respecto a los "espacios de la práctica" y las Residencias en la formación inicial de docentes.
- Propiciar el análisis de aportes teórico-metodológicos que posibiliten registros y lecturas diferentes de las experiencias en curso, a la vez que operen como referentes de propuestas alternativas para las prácticas y residencias en la formación de docentes.
- Reflexionar críticamente respecto de los cambios prescriptos a partir de las leyes Federal de Educación y de Educación Superior y el impacto de los mismos en sujetos e instituciones en diferentes contextos.
- Orientar la revisión, recreación de prácticas específicas en la formación de profesores a la generación de un renovado compromiso por el fortalecimiento de la educación pública.

Informes
Universidad Nacional de Córdoba
Facultad de Filosofía y Humanidades
Escuela de Ciencias de la Educación
Tel-Fax: 0351-4334073
practica@ffyh.unc.edu.ar

I TALLER DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA

La Facultad de Humanidades y el Departamento de Español de la Universidad de Ciego de Ávila convocan a especialistas, maestros y profesores de todos los niveles educacionales al **2° Taller "Didáctica de la Lengua Española y la Literatura" (ESLPLIT 2003)**, que se realizará en Ciego de Ávila, Cuba, del 1° al 3 de Julio del 2003.

El objetivo del encuentro es intercambiar experiencias lingüísticas, científicas y metodológicas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje del Español y la Literatura, y las áreas temáticas a abordar serán las siguientes:

- El proceso de enseñanza-aprendizaje del Idioma Español y la Literatura.
- Estudios lingüísticos sobre el idioma Español.
- Diseño y evaluación curricular.
- Las nuevas tecnologías en la didáctica de la lengua española.

Los conferencistas invitados al evento son Adelina Orellano Osuna (Venezuela); Yetta Goodman (EU); Isabel Solé (España); Alan Crawford (EU, confirmado) y Kenneth Goodman (EU).

Los interesados en presentar ponencias deberán presentar el texto en Word para Windows en letra Time New Roman 12, a dos espacios, con un máximo de 10 cuartillas, en hojas tamaño carta, sin pie de página, con los gráficos, tablas y cuadros en anexos. Las ponencias deben contar con un resumen de no más de 250 palabras y los siguientes datos: título, autor, dirección postal y electrónica, institución que representa, temática en la que se propone incluir el trabajo, forma de exposición: póster o en comisiones y si participará en algún curso pre o post-Taller. Todas las ponencias serán evaluadas por un Comité de Especialistas integrado para tal fin. La fecha límite para la presentación de ponencias es el **25 de mayo 2003**; la evaluación de ponencias recibidas se realizará entre del 25 de mayo al 5 de junio del 2003, y la notificación a los ponentes del 1 al 6 de junio del 2003.

El tiempo máximo de presentación de una ponencia será de 15 minutos, seguido de 5 minutos de preguntas. Se debe indicar con anticipación la necesidad de medios técnicos. Al final de cada sesión se realizará un debate de 30 minutos. Los trabajos aceptados serán publicados en resumen y en extenso en las Memorias del II Taller "Didáctica de la Lengua Española y la Literatura". La Comisión Organizadora se reserva el derecho de publicación de las ponencias presentadas. Los materiales que se entreguen a la Comisión no serán devueltos.

Informes e inscripción
Facultad de Humanidades
Departamento de Español
Universidad de Ciego de Ávila, Cuba
Fax. 53-33-266365
E-mail:
luiscar@faceco.unica.culcarmenate@latinmail.com
rafesan@faceco.unica.cu

PRÓXIMOS EVENTOS

2002

28° Congreso de IBBY
29 de setiembre al 3 de octubre
Basilea, Suiza
YBBY Secretariat
Fax: 4161-272-2917
E-mail: ibby@eye.ch

V Jornadas de la Lengua Española
9 al 11 de octubre
Buenos Aires, Argentina
Escuela de Letras, Universidad del Salvador
Facultad de Historia y Letras,
Escuela de Letras
Rodríguez Peña 647, PB, Buenos Aires
(1020)
Tel: 4375-2958 (líneas rotativas);
Fax: 4372-2371

VII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura
16 al 19 de octubre
Ciudad de Puebla, México
Consejo Puebla de Lectura A.C.
Página web:
http://mx.geocities.com/cplectura
E-mail: IRAPuebla@yahoo.com.mx

IX Congreso Nacional de Lingüística
14 al 16 de noviembre
Córdoba, Argentina
Facultad de Lenguas,
Universidad Nacional de Córdoba
Av. Vélez Sársfield 187
(5000) Córdoba, Argentina
E-mail: 9congresoling@fl.unc.edu.ar
Sitio web: www.lenguas.unc.edu.ar

I Jornadas Nacionales "Prácticas y residencias en la formación de docentes"
14 al 16 de noviembre
Córdoba, Argentina
Universidad Nacional de Córdoba
Facultad de Filosofía y Humanidades
Escuela de Ciencias de la Educación
Tel-Fax: 0351-4334073
E-mail: practica@ffyh.unc.edu.ar

2003

48° Convención Anual Asociación Internacional de Lectura
4 al 9 de mayo
Orlando, Florida
IRA, 800 Barksdale Road, P.O. Box 8139
Newark, DE 19714-8139, USA
Sitio WEB: www.reading.org

II Taller Anual "Didáctica de la lengua española y la literatura"
1 al 3 de julio
Ciego de Ávila, Cuba
Facultad de Humanidades.
Universidad de Ciego de Ávila, Cuba
Fax. 53 33 266365
E-mail: luiscar@faceco.unica.cu
lcarmenate@latinmail.com
rafesan@faceco.unica.cu

Costos de la suscripción

Cuota de afiliación individual
para América Latina: U$S 12,50

Cuota de afiliación institucional
(escuelas, bibliotecas, universidades y otras instituciones): U$S50

La afiliación anual a la **Asociación Internacional de Lectura**
incluye **Lectura y Vida**, material informativo y descuentos
en congresos y publicaciones.

Formas de pago de la suscripción

▵ **Exterior**: cheque en dólares sobre un banco de los Estados Unidos
a la orden de la **Asociación Internacional de Lectura**,
enviado a la redacción de **Lectura y Vida**
o a la sede central de IRA; o tarjeta de crédito.

▵ **Argentina:** el monto en pesos debe calcularse según la cotización del
dólar oficial del Banco Nación en el momento de enviar el pago.
Éste puede efectuarse mediante cheque o giro postal
(no telegráfico) en pesos y a la orden de la **Asociación Internacional de Lectura**,
enviado a la redacción de **Lectura y Vida** en Buenos Aires.

▵ **Pago con tarjetas de crédito:** disponible para **tarjetas internacionaes Visa**
y Mastercard. Sólo para suscripciones individuales (no disponible para instituciones
ni para la compra de otras publicaciones editadas en Argentina). Enviar el formulario
completo y firmado por correo o fax a la Redacción de **Lectura y Vida**.
Los pagos con tarjeta de crédito son en **dólares** y debitados directamente
en la sede central de IRA en Estados Unidos.

Redacción de **Lectura y Vida**
Lavalle 2116, 8° B
C1051ABH - Buenos Aires, Argentina
Teléfono: 4953-3211 - Fax: (54-11) 4951-7508
Sitio Web: www.lecturayvida.org.ar
E-mail: lecturayvida@ira.org.ar
Horario: lunes a jueves de 12 a 18 hs.

Asociación Internacional de Lectura - IRA
800 Barksdale Road
P.O.Box 8139 Newark
Delaware 19714-8139
U.S.A.

International Reading Association

La autonomía del lector. Un análisis didáctico
Delia Lerner

¿Cómo se lee una imagen? El desarrollo de la capacidad visual y la lectura mediante libros ilustrados – *Evelyn Arizpe y Morag Styles*

La lectura en la formación y actualización del docente. Comentario sobre dos experiencias – *María Eugenia Dubois*

Estrategias de aprendizaje, comprensión de la lectura y rendimiento académico – *María Cristina Rinaudo y Antonio González Fernández*

En el aula. Reflexiones metacognitivas sobre el propio desempeño – *Nilda Pérez Taboada*

Promoción de la lectura. Niños promotores de la lectura – *Luisa M. Freites*

Libros recomendados para niños y adolescentes
María Luisa Cresta de Leguizamón

Libros y revistas

Informaciones

Lavalle 2116 - 8° "B"
C1051ABH Buenos Aires - Argentina

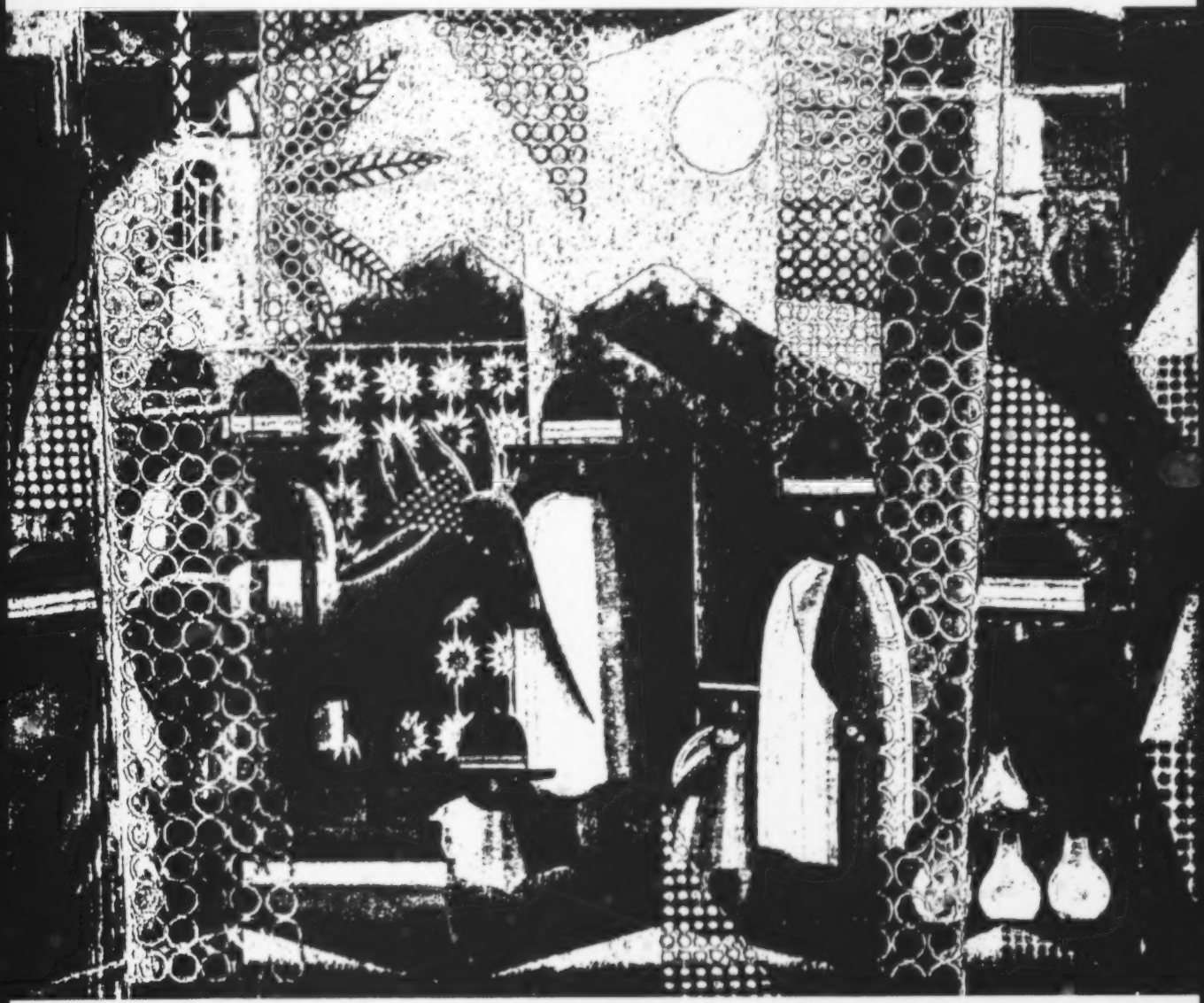
BEST COPY AVAILABLE

lectura y vida

REVISTA LATINOAMERICANA DE LECTURA

ISSN 0325/8637

CODEN LVIDDG



AÑO 23

diciembre 2002

4

BEST COPY AVAILABLE

LC2/6/6

lectura y vida

Revista Latinoamericana de Lectura
Año XXIII - Número 4 - Diciembre 2002

Publicación trimestral de la
Asociación Internacional de Lectura (IRA)

Directora

María Elena Rodríguez

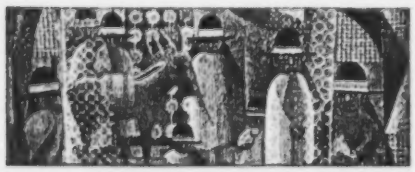
Consejo Editorial Consultivo

● Berta P. de Braslavsky (Argentina) ● Irma Camargo de Ambía (Perú)
● Silvia Castrillón (Colombia) ● María Elvira Charria (Colombia)
● Mabel Condemarín Grimberg (Chile) ● Alan N. Crawford (Estados Unidos)
● María Eugenia Dubois (Venezuela) ● Adolfo Elizaincín (Uruguay)
● Emilia Ferreiro (México) ● Artur Gomes de Morais (Brasil)
● Kenneth Goodman (Estados Unidos) ● Josette Jolibert (Francia)
● Delia Lerner (Argentina) ● Luis Méndez (Honduras)
● Magaly Muñoz de Pimentel (Venezuela) ● Diana Rivera Viera (Puerto Rico)
● Ruth Sáez Vega (Puerto Rico) ● Katiuska Salmon (Ecuador)
● Marta Eugenia Sánchez González (Costa Rica)
● Isabel Solé (España) ● Ana Teberosky (España)
● Vera Teixeira de Aguiar (Brasil) ● Gaby Vallejo (Bolivia)

Asistente editorial
Marina Franco
Jimena Dib

Redacción
Lavalle 2116 - 8° B
C1051ABH Buenos Aires - Argentina
Tel: 4953-3211 / Fax: (54-11) 4951-7508
lecturayvida@ira.org.ar
Internet: www.lecturayvida.org.ar

Asociación Internacional de Lectura
Sede central
800 Barksdale Road, PO Box 8139
Newark, Delaware, 19714-8139, USA
Internet: www.reading.org



48° Convención Anual

Asociación Internacional de Lectura

"Haciendo una diferencia en lectura"

ORLANDO, FLORIDA

4 al 8 de mayo, 2003

International Reading Association
800 Barksdale Road, P.O. Box 8139
Newark, Delaware
19714-8139, USA
www.reading.org

209 209

sumario

4 *Editorial*

6 **Guadalupe López Bonilla y Mara Rodríguez Linares (México)**

La lectura y la escritura en la práctica docente: un estudio de caso con maestros de Literatura y de Historia en el nivel medio superior.

Este estudio documenta prácticas docentes de profesores de Historia y de Literatura de bachillerato a través de la recolección de materiales de lectura y de los instrumentos de evaluación empleados, de observaciones de clases registradas en audio, de entrevistas y de sesiones de discusión grupal con los docentes, y de encuestas realizadas a los alumnos. El propósito es averiguar la relevancia que los maestros le asignan a la lectura y escritura como experiencias necesarias para el éxito académico en sus asignaturas.

14 **Norelkys Espinoza y Oscar Alberto Morales (Venezuela)**

El texto electrónico: ¿la desaparición de lo impreso o la aparición de una nueva fuente de lectura?

En este artículo se discute, en primer lugar, la posibilidad de desaparición del texto impreso como resultado de la aparición del texto electrónico. En este sentido se plantea, a partir de la teoría psicolingüística de la lectura y la ciencia del texto, el surgimiento de una nueva fuente de lectura y la coexistencia de ambos formatos de texto En segundo lugar, se presentan las potencialidades educativas que ofrece la utilización de los textos electrónicos en el aula.

26 **Mabel Pipkin (Argentina)**

Dialogar y confrontar para la producción de textos escritos.

Algunos resultados acerca de una investigación en curso que analiza la interacción entre niños de 5° y 7° año de EGB para la producción de resúmenes escritos, con el propósito de indagar el proceso seguido por ellos cuando resumen un texto, a fin de descubrir las operaciones mentales que se activan en dicho proceso, así como el funcionamiento lingüístico-discursivo. Se toma en consideración lo que dicen-confrontan-argumentan los alumnos y qué aspectos de esto se traslada al texto escrito.

34 **Mariela Rubio y Valeria Arias (Argentina)**

Una secuencia didáctica para la enseñanza de la argumentación escrita en el Tercer Ciclo.

Análisis del desarrollo de una secuencia didáctica llevada a cabo con alumnos de 8° y 9° año de EGB para producir textos argumentativos sobre temas polémicos. La posibilidad de publicación en diarios locales de los textos producidos otorga un contexto real a la situación de escritura. En este artículo se pone énfasis, particularmente, en las decisiones didácticas vinculadas con la selección de los temas a argumentar, la lectura de opiniones de otros y la configuración por escrito de los propios argumentos.

44 EN EL AULA
Mirta Torres (Argentina)
La ortografía: uno de los problemas de la escritura.

49 LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL
María Luisa Cresta de Leguizamón (Argentina)
Libros recomendados para niños y adolescentes.

50 NUEVAS ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA

54 LIBROS Y REVISTAS

56 INFORMACIONES

lectura y vida

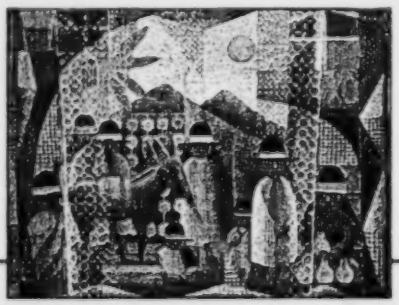
Aparece en marzo, junio, setiembre y diciembre

ISSN 0325-8637
CODEN LVIDDG
Registro de la Propiedad Intelectual Nº 185.193

Diseño de tapa / Diagramación: Patricia Leguizamón
Imagen de tapa: Edward Joan Stevens, "Mercados del Cuzco" (EE.UU.) - Unicef

Composición y armado: **Lectura y Vida**
Imprenta: Color EFE - Paso 192 - Avellaneda

Los artículos y fotografías no pueden reproducirse total o parcialmente
sin la autorización escrita de LECTURA Y VIDA,
Revista Latinoamericana de Lectura.
Los artículos firmados no expresan necesariamente la opinión de la Asociación Internacional de Lectura
o de la Redacción de la revista. LECTURA Y VIDA es un foro abierto para el intercambio
de información sobre teoría, investigación y práctica de la lectura y escritura.



Editorial

Con este número de diciembre LECTURA Y VIDA concluye sus 23 años de existencia. Una mirada sobre lo que hemos publicado a lo largo de estos años nos permite reconstruir hitos importantes de la historia de la lectura y escritura en América Latina y, en especial, nos ayuda a reconocer los referentes teóricos más relevantes que a través del tiempo han incidido en el campo de la enseñanza y de la formación y capacitación de los docentes en el área.

Esta mirada –con todas sus implicaciones– nos ha motivado a recopilar en un CDRom los artículos publicados en la revista en sus primeros 20 años, desde marzo de 1980, año de su creación, hasta diciembre de 1999, fecha en que concluye el vigésimo año de publicación. Este CDRom, que estará disponible a partir de abril de 2003, hará que aquellos que siempre estuvieron junto a nosotros compartiendo este proyecto editorial, puedan reencontrarse rápidamente con trabajos que alguna vez orientaran su quehacer como docentes e investigadores, y que quienes se acercaron a la revista en forma discontinua o recién lo han hecho en estos últimos años, puedan acceder a enfoques teóricos, investigaciones y experiencias desarrollados en las dos últimas décadas del siglo pasado, conservando muchos de ellos –aún hoy– su vigencia.

En consonancia con estos tiempos, nos hemos propuesto actualizar constantemente nuestro sitio *web*: *www.lecturayvida.org.ar* para hacer conocer lo que hacemos ante un público más amplio. Estamos incluyendo en el sitio artículos de la revista que aparecen citados, con notable frecuencia, en la bibliografía de innumerables trabajos aparecidos en otras publicaciones. Queremos continuar avanzando en esta línea para colocar la mayor cantidad de artículos posible en la página como una forma de garantizar la difusión del quehacer de LECTURA Y VIDA entre los usuarios de *internet*. Asimismo colocamos una sección con todas las

recomendaciones de libros para niños y adolescentes que realizara, desde 1987, la destacada especialista en literatura infantil y juvenil, profesora María Luisa Cresta de Leguizamón. Nuestra intención es fundamentalmente hacer una página interactiva que nos asegure un diálogo constante con nuestros lectores.

Como ya lo comentáramos en el número de septiembre, la Asociación Internacional de Lectura, como lo ha hecho habitualmente con todas sus publicaciones, realizó una encuesta a comienzos de 2002 dirigida a los suscriptores para conocer sus críticas, sugerencias, propuestas acerca de los enfoques, los contenidos y la presentación gráfica de la revista. De las 1331 encuestas enviadas, se recibieron 329 respuestas. Algunos de los resultados ya fueron comentados anteriormente. En esta oportunidad nos interesa enfatizar las sugerencias recibidas en cuanto a posibles cambios.

Un porcentaje muy alto de los 329 suscriptores que contestaron la encuesta –75% promedio en los distintos ítemes puestos a consideración– sostiene que la revista no necesita mejorar y valoran la información que brinda como altamente útil, sin embargo un 64% de los mismos, cuando se le solicita particularmente incluir al menos alguna sugerencia de mejora, propone cambios muy acotados que es interesante relevar para comprender hacia dónde se orientan los intereses actuales de nuestros lectores.

De ese 64% (n=229), un 56% (n=128) propone centrarse más en temas puntuales, aunque hay escasa explicitación acerca de cuáles pueden ser estos temas; el 34% (n=77) sugiere ampliar el alcance, es decir, incluir más enfoques, contenidos, temas; y el 30% (n=68) recomienda mejorar algunos contenidos, mientras que el 27% (n=61) plantea la necesidad de abarcar una mayor variedad de contenidos. Los porcentajes de otras sugerencias, aunque no alcanzan a ser significativos, también constituyen aportes interesantes para nuestra tarea editorial. El 18% (n=41) requiere mayor cantidad de artículos para los grados inferiores, el 16% (n=36), para alfabetización bilingüe, el 11% (n=25), sobre ortografía, gramática y vocabulario. Un 10% (n=22) de quienes aportan sugerencias pide que se registren perspectivas contrapuestas y estrategias de aula, sólo un 8% (n=18) solicita que destaquemos nuevas tendencias y que mejoremos la presentación para facilitar la lectura y un 4% (n=9) propone mejorar las imágenes.

La encuesta proponía una serie de temas para evaluar cuáles de ellos concitaban, en la actualidad, mayor interés entre los suscriptores de LECTURA Y VIDA. Desde nuestra perspectiva, este ítem nos resulta particularmente importante en la medida en que nos puede orientar en la búsqueda de trabajos para incluir en los números siguientes. Los cuatro temas que superaron el 50% de la tabla fueron: la escritura (60%), la recuperación de lectores (59%), la comprensión de la lectura (56%) y la lectura en las distintas áreas de contenido (51%). En la franja del 40% se ubican la evaluación, la lecto-escritura inicial, la enseñanza de la lengua y los factores socioculturales de la alfabetización. Con menor puntaje en lo que atañe al interés aparecen en orden decreciente la ortografía, la revisión de materiales para el desarrollo profesional, materiales para la enseñanza en el aula, materiales de literatura infantil y juvenil. Curiosamente los lectores mostraron poco interés por revisión de *software* y sitios *web* (24%), computadoras y nuevas tecnologías (15%). No sorprende que los lectores ávidos –los que dicen leer toda o casi toda la edición– están más significativamente interesados en casi todos los temas a diferencia de los suscriptores que enfocan sólo algunos temas especiales.

En general, los suscriptores piden ampliar la revista, con más temas, más artículos, más secciones. Aprueban ampliamente la inclusión de investigaciones realizadas en el contexto de América Latina y solicitan aumentar también el número de estas investigaciones. Las experiencias de aula, las estrategias de enseñanza, en oposición a lo que algunos miembros de IRA esperaban, no se señalan como falencias de la revista. Posiblemente esto se debe a que los suscriptores son en su mayoría formadores de docentes, y están más interesados en investigaciones y teorías que les permitan sustentar, construir y reformular, en su tarea conjunta con los maestros, sus propias estrategias. Ampliar la revista conlleva pensar en más páginas, o en aumentar su frecuencia, por ejemplo, convertirla en revista bimensual. Acceder a este pedido es algo muy difícil en estos tiempos de crisis. Una solución en el corto plazo es ampliar nuestro sitio *web* con nuevos trabajos, y hacia allí nos encaminamos.

MER

GUADALUPE LÓPEZ BONILLA*
MARA RODRÍGUEZ LINARES

La lectura y la escritura en la práctica docente:

un estudio de caso con maestros de Literatura y de Historia en el nivel medio superior

Las autoras son profesoras e investigadoras del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo, Universidad Autónoma de Baja California, México.

En los últimos años se han hecho esfuerzos importantes en México por hacer de la enseñanza de la lengua uno de los ejes principales de la educación básica. Sin embargo, estos esfuerzos pierden vigor en los niveles educativos posteriores. Así, investigaciones recientes sobre la calidad académica de los estudiantes de bachillerato en México indican que sus niveles de comprensión lectora son similares a los de estudiantes de primaria (Benítez, 1999); situación que puede repercutir en las causas de reprobación (Tapia, Tamez y Tovar, 1994) y en su posible deserción, así como en su pobre rendimiento académico en el nivel superior (Galicia, Sánchez, Pavón y Jiménez, 1999; Zarzosa, Garfias y Nagore, 1994).

En nuestro país, generalmente, se espera que las habilidades y destrezas de lectura y escritura sean desarrolladas principalmente en los talleres de lengua y redacción que se imparten en el bachillerato, lo cual implica una enorme carga de trabajo para los maestros de estas asignaturas. Por lo mismo, las tareas que se asignan en otras áreas académicas pocas veces involucran la producción de textos originales escritos por los alumnos, y en ocasiones, la lectura de textos académicos no pasa de ser una actividad opcional. Sin embargo, es imprescindible tener en cuenta que el ejercicio de la lectura y la escritura no se reduce a una serie de habilidades que puedan ser enseñadas en una sola asignatura y en el salón de clase exclusivamente, ya que implica, además de una práctica constante, múltiples y variadas oportunidades para discutir y reflexionar sobre lo que se lee y escribe (Heath, 1987).

Estudios realizados en las últimas décadas han demostrado que tanto la lectura como la escritura son un excelente medio para que los estudiantes adquieran habilidades de pensamiento que van mucho más allá del manejo correcto de la lengua y de las convenciones lingüísticas. La habilidad para hacer conexiones lógicas, para comparar y contrastar, para resolver problemas y para argumentar son sólo algunas de ellas. Estos hallazgos se han visto reflejados en las modificaciones curriculares, los enfoques pedagógicos y las formas de evaluación que se practican en algunos países, en donde las prácticas docentes y las actividades de aprendizaje incluyen la comprensión, discusión y producción de textos académicos en la mayoría de las materias tanto de educación básica, como de educación media superior y superior (Brand, 1992), y el rendimiento académico es evaluado no sólo a partir de exámenes estandarizados, sino con exámenes de ejecución más acordes con los principios del aprendizaje significativo (Shepard, 2000). En estos casos, los enfoques didácticos conciben la enseñanza de la escritura como un proceso, más que como un producto y, por lo general, los ejercicios y tareas de escritura van ligados a la práctica de la lectura de textos variados, que a su vez sirven como modelo y como objeto de estudio.

La capacidad de leer y escribir implica la habilidad para pensar y razonar como un ser letrado (Langer, 1987). Bajo esta perspectiva, la lectura y la escritura no se limitan a la codificación y decodificación de textos, ya que permiten al sujeto ponderar y ampliar su propio conocimiento para comunicarse con otros, presentar un punto de vista y en última instancia, entender y hacerse entender (Langer, 1987). De ahí la importancia de asumir una postura que contemple tanto el método –cómo enseñar a leer y escribir–, como las metas de la enseñanza.

El presente estudio es un intento por documentar las prácticas docentes en el nivel medio superior, en función de la relevancia que los maestros le asignan al ejercicio de la lectura y escritura como experiencias necesarias para el éxito académico en las materias que ellos imparten. En esta fase del proyecto se trabajó exclusivamente con maestros de Literatura y de Historia de bachillerato, por considerar estas materias asignaturas clave en cuanto al ejercicio y práctica de la lectura. El estudio se llevó a cabo en una institución pública en el norte de México, y forma parte de un proyecto más amplio que incluye un diagnóstico de la capacidad lectora de los estudiantes de bachillerato a partir de instrumentos de ejecución.

Para llevar a cabo la investigación entrevistamos a maestros de Historia y de Literatura, recolectamos los materiales de lectura y los instrumentos de evaluación para estas materias, realizamos observaciones en clase registradas en audio, y tuvimos tres sesiones de discusión grupal con los cuatro maestros para comentar sus experiencias y sus perspectivas sobre la lectura y la escritura en su práctica docente. Por otra parte se aplicaron encuestas a ocho grupos de estudiantes del tercer semestre de bachillerato, cuyos maestros de Historia y Literatura fueron, durante ese semestre, los maestros involucrados en el proyecto (dos grupos por maestro). El propósito de la encuesta fue conocer el perfil socioeconómico de los alumnos y sus hábitos de lectura. En este trabajo se discuten los enfoques pedagógicos de los maestros y las maneras como éstos se manifiestan en el ejercicio docente a partir del análisis de las entrevistas y de los materiales recopilados, así como de la observación en el aula. Asimismo, se describen algunos resultados de la encuesta que ilustran la percepción que tienen los estudiantes sobre las asignaturas y los materiales de lectura.

Conocimiento práctico de los maestros

Tomando en cuenta que los docentes forman parte de una comunidad de profesionales, es de suponer que comparten una base común de conocimientos y de experiencias (Hoyle y John, 1995). Por ello, para realizar este estudio se consideró el perfil de los maestros y su experiencia docente. En primera instancia se pensó en trabajar con los maestros que contaran con estudios profesionales acordes a las áreas de enseñanza; no obstante, dadas las características de la planta docente de la institución, en donde muy pocos cubrían estos requisitos, se optó por trabajar con aquellos maestros con mayor experiencia docente en la disciplina, y cuya actividad principal fuera la docencia. Así, se contó con la participación de dos maestros de Literatura y dos maestros de Historia. Su formación profesional fue la siguiente: un maestro de Literatura y una maestra de Historia con formación normalista y con un posgrado en la especialidad; una maestra de Literatura con formación normalista, con estudios de Licenciatura en Letras españolas, y con un posgrado en la especialidad; y un maestro de Historia con estudios profesionales en Derecho. Otros factores que consideramos fueron la carga docente de los maestros y su disponibilidad a participar en el proyecto. Al momento de realizar las entrevistas, la experiencia docente de estos maestros en la institución osciló entre los 13 y los 26 años.

Para el análisis de las entrevistas consideramos el concepto de "conocimiento práctico de los docentes" (van Driel, Beijaard y Verloop, 2001). Este concepto se refiere

> "a un conjunto integrado de conocimientos, concepciones, creencias y valores que los maestros desarrollan en el contexto de la situación de enseñanza" (van Driel *et al.*, op.cit.).

En este sentido, el conocimiento práctico de los maestros expresado en las entrevistas fue una fuente de información fundamental, ya que, en la mayoría de los casos, son conocimientos tácitos pocas veces articulados por los mismos maestros.

En esta misma línea, Meijer, Verloop y Beijaard (1999) desarrollaron una tipología a partir del análisis del conocimiento práctico de maestros de lectura. Esta tipología les permitió describir el conocimiento práctico de los docentes a partir del énfasis que los maestros ponen en tres aspectos fundamentales: el conocimiento de la asignatura, el conocimiento de los estudiantes, y/o el conocimiento del proceso de aprendizaje de los alumnos.

Para nosotros la tipología propuesta por Meijer *et al.* corresponde, hasta cierto punto, con la clasificación de los contenidos curriculares de Coll, Pozo, Sarabia y Valls (1992; citado por Díaz Barriga, 1998); a saber: contenidos declarativos, valorales-actitudinales, y procedimental-estratégicos. Así, el análisis de las entrevistas nos permitió identificar el tipo de conocimiento práctico de los maestros según el énfasis que le asignan a su ejercicio docente en función de la asignatura que ellos enseñan. La información obtenida a través de las observaciones en clase, de los materiales recolectados y de la discusión con los mismos maestros, constituyeron fuentes valiosas para documentar de qué manera estos enfoques se articulan en el salón de clase.

En el caso de los maestros de Historia, encontramos que para uno de ellos, la relevancia de la materia radica en el contenido factual de la asignatura; mientras que para la otra maestra la importancia de la Historia como asignatura es que, a través de ella, los estudiantes adquieren valores de corte cívico. Para esta maestra el foco de atención son los estudiantes y su entorno.

Por su parte, un maestro de Literatura consideró más relevante los aspectos teórico-formales sobre los géneros literarios incluidos en el programa; mientras que otra maestra destacó la necesidad de enfocarse en el proceso de comprensión y aprendizaje de los estudiantes; sin embargo, en este último caso la maestra admitió que por las restricciones del programa y del material de lectura disponible este objetivo nunca llega a cumplirse en la práctica. De los cuatro maestros fue éste el único caso en que se cuestionó la pertinencia del programa y de los objetivos de la materia, y en última instancia, de la *curricula* en general.

Por otro lado, estos enfoques se reflejan a su vez en la escasa participación de los estudiantes como lectores activos: de los cuatro casos observados tres maestros abordaron la lectura exclusivamente como un ejercicio en voz alta para realizarse en clase, y la escritura se redujo a la elaboración de resúmenes, fichas y trabajos de investigación que generalmente fueron evaluados a partir de su apariencia: legibilidad y limpieza, y en algunos casos, de la extensión

y la ortografía. Es de notarse que en ninguno de los casos la orientación pedagógica de la materia es el proceso de aprendizaje de los alumnos, situación que se ve reflejada en la ausencia de contenidos de procedimiento, tal como se ilustra en el cuadro 1.

CUADRO 1
Práctica docente de los maestros entrevistados

Práctica docente	Maestro 1 LITERATURA	Maestro 2 LITERATURA	Maestro 1 HISTORIA	Maestro 2 HISTORIA
Conocimiento práctico de los maestros	Conocimiento teórico-formal	Conocimiento teórico-formal	Conocimiento factual	Valores patrios y cívicos en el estudiante
Contenido curricular predominante	Contenidos declarativos	Contenidos declarativos	Contenidos declarativos	Contenidos valorales-actitudinales
Actividades en el salón de clase	o Exposición del maestro o Trabajos por equipo con ejercicios del libro de texto o Sesiones de clase con pocos miembros del grupo para comentar la lectura	o Exposición del maestro o Lectura en voz alta por parte de los estudiantes o Trabajo por equipo para formular preguntas para el examen o Lectura en voz alta de los resultados de cada equipo	o Exposición del maestro o Lectura en voz alta por parte de los estudiantes o Comentarios del maestro sobre la lectura o Preguntas al grupo sobre datos puntuales	o Exposición del maestro o Trabajo por equipos para resolver cuestionarios o Lectura en voz alta de los resultados de cada grupo

La lectura y la escritura en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Una consecuencia de esta orientación son los criterios para la selección de los materiales de lectura adoptados por los maestros como integrantes de un cuerpo docente con reglas y formas de proceder establecidas en el interior de la institución. Así, se puede apreciar que el criterio predominante es la cobertura del programa, y el material de lectura se reduce a una antología con pasajes aislados para el caso de Historia, y un libro de texto con fragmentos de textos literarios para el estudio de la Literatura.

Cabe destacar que únicamente un maestro de Literatura asignó tareas de lectura para realizar fuera de clase. Por lo demás, en las formas de evaluación predomina el uso de exámenes de opción múltiple para evaluar el rendimiento académico de los estudiantes. Estos resultados se ilustran en el siguiente cuadro.

CUADRO 2
Materiales de lectura y formas de evaluación

Práctica docente	Maestro 1 LITERATURA	Maestro 2 LITERATURA	Maestro 1 HISTORIA	Maestro 2 HISTORIA
Materiales de lectura	• Libro de texto • Dos novelas	Libro de texto	Antología preparada por los maestros	Antología preparada por los maestros
Criterios para la selección de materiales	• Cobertura del programa • Muestras de los géneros estudiados	Cobertura del programa	Cobertura del programa	Contenidos del programa
Tareas fuera de clase	• Lectura de textos literarios • Elaboración de fichas técnicas	• Elaboración de resúmenes • Textos con los resultados del trabajo en equipo (un texo por equipo)	• Cuestionario • Trabajo de investigación entregado por etapas	• Cuestionario • Trabajo de investigación
Formas de evaluación	• Exámenes de opción múltiple	Exámenes de opción múltiple y preguntas abiertas con respuesta breve	Exámenes de opción múltiple	Exámenes de preguntas abiertas con respuesta breve

Los resultados ponen en evidencia que, a pesar de que todos los maestros reconocen como un problema medular en su práctica docente la falta de interés de los estudiantes hacia su materia, y la poca experiencia y disposición que tienen para leer y producir textos académicos, ellos mismos refuerzan esta situación al no promover mediante tareas y ejercicios significativos la formación de sujetos letrados. En el área de Literatura, si bien un maestro asignó la lectura de textos literarios como tareas para realizarse en casa, no dio muestras de seguir un control de lectura claro, ni propició la discusión, reflexión e interpretación de los textos leídos, actividades que por excelencia le confieren sentido al estudio de la Literatura. Por su parte, la otra maestra sí hizo énfasis en esta situación, pero interpretó el fracaso de la materia en función de la *curricula*, del contenido programático y del tamaño de los grupos (ver cuadro 3).

Por otro lado, es significativo que los maestros de Historia desaprovecharon la riqueza que ofrecen los textos históricos como material idóneo para la reflexión crítica y el desarrollo de una voz propia en los estudiantes, a partir de la producción de textos originales.

CUADRO 3
Problemas en la práctica docente

Práctica docente	Maestro 1 LITERATURA	Maestro 2 LITERATURA	Maestro 1 HISTORIA	Maestro 2 HISTORIA
Problemas	• Los alumnos no leen ◦ No valoran la materia ◦ Grupos numerosos	◦ La formación académica de los alumnos es deficiente: ◦ No leen • No saben escribir ◦ No hay continuidad en la *curricula* ◦ Extensión del programa ◦ Grupos numerosos	• La formación académica de los alumnos es deficiente: ◦ No leen ◦ No les interesa la materia ◦ Políticas no reprobatorias ◦ Extensión del programa ◦ Grupos numerosos	◦ La formación académica de los alumnos es deficiente • Extensión del programa • Grupos numerosos

Se podría pensar que es en estas prácticas donde se originan los problemas de formación de los estudiantes de bachillerato; pero valdría la pena cuestionar hasta qué punto estas mismas prácticas son un resultado de los contenidos programáticos, los objetivos curriculares, y de las políticas educativas implícitas en ellos. Por lo demás, sería injusto poner todo el peso de esta situación en los maestros, cuando la mayoría de ellos tienen cargas docentes excesivas frente a grupos numerosos, y se les exige cubrir los programas elaborados de antemano sin contar con los materiales adecuados, las herramientas necesarias y las condiciones propicias para ello. Si bien es cierto que los resultados son obtenidos a partir del trabajo con pocos maestros, tal situación fue producto de la ausencia notoria de maestros formados dentro de la disciplina, en una planta docente constituida por un promedio de 30 miembros en cada área de enseñanza.

Lo que dicen los estudiantes

Ahora bien, la información obtenida a través de las encuestas proporciona algunos datos interesantes sobre la visión que tienen los estudiantes acerca de estas asignaturas. La encuesta se aplicó a dos grupos de cada maestro, con un total de 348 estudiantes encuestados. Para conocer el valor que los estudiantes le asignan a las materias Historia y Literatura les pedimos que ordenaran todas las materias que conforman el *curriculum* según la importancia que ellos perciben para su formación académica. Para el 37% de los estudiantes, Matemáticas es la materia más importante; para el 14%, Informática; y para el 13%, Inglés. De esta muestra, sólo el 6% consideró Literatura como la materia más importante, y el 3%, Historia.

Con respecto a la dificultad de los materiales de lectura, los resultados de la encuesta in-

dican que un número significativo de estudiantes enfrenta problemas de comprensión. Por ejemplo, el 41% de los estudiantes señaló tener problemas de comprensión con los textos históricos, y el 30% con los textos literarios. A su vez, el 34% manifestó que los textos que se utilizan en la clase de Historia carecen de interés para ellos; mientras que los textos literarios son aburridos para el 33%.

En relación con el tiempo que los estudiantes dedican a estas asignaturas fuera de los horarios de clase encontramos lo siguiente: el 21% de los estudiantes manifestó dedicarle entre 0 y 1 hora a la semana a la clase de Literatura; y el 54% entre 2 y 3 horas. En cuanto a Historia, el 31% indicó que el tiempo que le destinan a la materia fuera de clase es de 0 a 1 hora, y el 50% entre 2 y 3 horas.

Finalmente el 83% de los estudiantes señaló tener preferencia por los exámenes de opción múltiple. El 16% restante distribuyó sus respuestas entre otras formas de evaluación tales como: trabajo individual en casa, exposición por equipo, examen oral, examen escrito con preguntas abiertas, y únicamente el 1% eligió como forma de evaluación la realización de ensayos.

Conclusión

El conocimiento práctico de los maestros expresado en las entrevistas fue una fuente de información fundamental para acercarnos a las prácticas de lectura y escritura en las clases que ellos imparten. En vista de las demandas curriculares establecidas de antemano en los programas para estas asignaturas, y de las condiciones de trabajo y las políticas institucionales, no es de extrañar que los maestros enfatizarán el conocimiento de tipo factual en ambas materias en detrimento de una lectura crítica de materiales apropiados para el nivel y el área de conocimiento respectivos.

Por otro lado, el poco interés manifestado por los alumnos en estas asignaturas puede ser interpretado a partir de estas mismas prácticas: memorización de datos, escasa participación y lectura fragmentada y sin seguimiento en el aula y/o fuera de ella. En estos patrones, puede observarse un ciclo nada favorable para el proceso de enseñanza-aprendizaje en el cual el docente parte de una concepción muy pobre del alumno: una formación deficiente y escaso interés en la materia; mientras que el alumno se enfrenta a textos que no cobran sentido para él y por lo tanto se tornan aburridos.

El ejercicio constante de la lectura y escritura conlleva el desarrollo de un pensamiento crítico que, como bien afirma Roger Chartier, va más allá de una práctica, pues implica la interiorización en el individuo del mundo social y de su posición ante él, "que se expresa a través de sus maneras de clasificar, hablar y actuar" (Cue, 1999). Si este hecho es pasado por alto a la hora de diseñar, estructurar y formular los planes de estudio, los contenidos programáticos y los objetivos curriculares de la educación media superior, de nada servirán los esfuerzos en política educativa por incrementar la eficiencia terminal. Es necesario desarrollar e implementar medidas tendientes a la consolidación de la lengua oral y escrita en nuestros estudiantes; de no ser así, nos veremos ante la posibilidad de contar con una sociedad de sujetos funcionalmente iletrados.

* Guadalupe López Bonilla: bonilla@uabc.mx

Referencias bibliográficas

Benítez Ontiveros, L. (1999) Estrategias y noción de lectura en estudiantes de primaria y bachillerato: ¿Diferencias? Ponencia presentada en el **V Congreso Nacional de Investigación Educativa**.

Brand, A. (1992) "Writing Assessment at the College Level." U. S. Department of Education, ERIC Digest.

Coll, C.; I. Pozo, B. Sarabia y E. Valls (1992) **Los contenidos de la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actividades**. Madrid, Santillana.

Cue, A. (ed.) (1999) **Cultura escrita, literatura e historia. Conversaciones con Roger Chartier**. México, Fondo de Cultura Económica.

Díaz, F. (1998) "Una aportación a la didáctica de la Historia en el bachillerato." **Perfiles Educativos**, 20 **(82)** pp. 40-66.

220

Galicia, I., A. Sánchez, S. Pavón y L. Jiménez (1999) La estrategia de autocuestionamiento de textos como promotora del aprovechamiento escolar en estudiantes universitarios. Ponencia presentada en el **V Congreso Nacional de Investigación Educativa**.

Heath, S. B. (1987) "The Literate Essay: Using Ethnography to Explode Myths." En J.Langer (ed.), **Language, Literacy and Culture: Issues of Society and Schooling**. New Jersey, Ablex Publishing Corporation, 89-107.

Hoyle, E. y D. Stern (1996) **Professional Knowledge and Professional Practice**. Londres, Cassell.

Langer, J. (1987) "A Sociocognitive Perspective on Literacy." En J. Langer (ed.), **Language, Literacy and Culture: Issues of Society and Schooling**. New Jersey, Ablex Publishing Corporation, 1-20.

Meijer, P.; N. Verloop y D. Beijaard (1999) "Exploring Language Teachers' practical Knowledge about Teaching Reading Comprehension." **Teaching and Teacher Education, 15**, 59-84.

Shepard, L. (2000) "The Role of Assessment in a Learning Culture." **Educational Researcher**, 29 **(7)**, 4-14.

Tapia, M.; A. Tamez y A. Tovar (1994) "Causas de reprobación en los Colegios de Bachilleres del Estado de Morelos." **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos**. 24 **(1-2)**, 107-128.

Van Driel, J.; D. Beijaard y N. Verloop (2001) "Professional Development and Reform in Science Education: The Role of Teachers practical Knowledge." **Journal of Research in Science Teaching**, 38 (2), 137-158.

Van Driel, J. H.; N. Verloop y W. De Vos (1998) "Developing Science Teachers' pedagogical Content Knowledge." **Journal of Research on Science Teaching**, 35 **(6)**, 673-695.

Zarzosa, E.; S.S. Garfias y Del M. L. Nagore (1994) "Habilidades léxicas y de uso del contexto en la lectura de estudiantes universitarios." **Revista Intercontinental de Psicología y Educación**. 7 **(1)**, 131-159.

Este artículo fue presentado como ponencia en el ***Segundo Simposio Internacional de*** ***Lectura y Vida****, realizado en octubre de 2001 en Buenos Aires.*

Fondo de Cultura Económica

El corral de la infancia
Nueva edición, revisada y aumentada
Graciela Montes
Colección Espacios para la lectura

En esta nueva edición de un título legendario, Montes ha añadido ensayos sobre Hans Christian Andersen, Charles Perrault, Marc Soriano y la pseudoliteratura contemporánea para niños.

Una introducción a la enseñanza de la filosofía
Guillermo Obiols
Prólogo de Eduardo Rabossi

Un libro destinado a los profesores de filosofía en formación y a los docentes en ejercicio que quieran revisar sus prácticas pedagógicas para ratificarlas o rectificarlas.

Infantiles

Las aventuras de Pafy. Libro-rom interactivo, de **Anouk Ricar**

¡Es una traviesa esa raya!, de **Carmen Leñero**, ilustraciones de Luis Fernando Enríquez

22 huérfanos, de **Tjibbe Veldkamp y Philip Hopman**

Cuatro descubridores y un conejo, de **Gabriel Sáez**

Consulte nuestra página web:
www.fce.com.ar

El Salvador 5665, 1414 - Buenos Aires, Argentina
Telefax: (011) 4771-8977 - Email: info@fce.com.ar

NORELKYS ESPINOZA
OSCAR ALBERTO MORALES

El texto electrónico:

¿la desaparición de lo impreso o la aparición de una nueva fuente de lectura?

–Es decir que: ¿la Internet no va a sustituir nunca una buena biblioteca?

–No tendría porqué sustituirla; porque son dos cosas completamente diferentes, una cosa no es la otra.

Entrevista a Salvador Garmendia de Vicente Gramcko

Los autores son profesores de la Facultad de Odontología, Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela. Norelkys Espinoza es Ingeniera de Sistemas y Magister Scientiae en Ingeniería de Control y Automatización. Oscar Alberto Morales es Licenciado en Educación, Mención Inglés y Magister Scientiae en Educación, Mención Lectura y Escritura.

Introducción

En los últimos años, se ha pronosticado la desaparición del libro, y hasta de la lectura, argumentando que las nuevas tecnologías, gracias a la presencia de la imagen y el sonido, van a sustituir al texto impreso y que, en consecuencia, la lectura desaparecerá. En palabras de Landow (1995: 59), esto se puede concretar en los siguientes términos: "...el hipertexto cambia radicalmente las experiencias que leer, escribir y texto suponen". Otros, entre quienes se encuen-

tran Salvador Garmendia, Luis Barrera Linares y Frank Smith, sostienen que seguiremos leyendo; sólo estamos en presencia del surgimiento de una nueva fuente de lectura que no niega el proceso psicolingüístico que supone leer. En este artículo, se intentará discutir algunas cuestiones que abren la reflexión sobre el polémico problema que plantea el título: las nociones de texto electrónico en relación con la lectura. Con tal propósito, inicialmente se presenta la conceptuación del proceso de lectura desde el punto de vista psicolingüístico; posteriormente, se intenta definir texto, texto electrónico, libro electrónico, hipertexto, enlaces (*links*) y, finalmente, se plantea el potencial educativo de los textos electrónicos, especialmente en el ámbito de la lectura y la escritura.

Lectura: concepciones teóricas

La lectura, a lo largo de los últimos treinta años, ha sido el centro de interés de muchos investigadores. Gracias a los estudios que se han desarrollado, se ha logrado una importante evolución en la conceptuación de la lectura, su proceso y su aprendizaje. Esta evolución puede observarse al analizar las distintas posturas asumidas, desde considerar la lectura como un acto de decodificación, es decir, llevar signos gráficos a signos orales, hasta las concepciones, fundamentadas en la psicolingüística, que sostienen que es un proceso de construcción de significados. A continuación se describen estas últimas, ya que son las que conceptúan lo que hacen los lectores cuando leen.

Smith (1997) considera que la lectura es una experiencia como cualquier otra de la vida. Plantea que cuando el lector se enfrenta al texto puede experimentar emociones, sentimientos e, inclusive, respuestas orgánicas iguales a las percibidas en situaciones reales; en tal sentido, lo que se lee es vivido como una experiencia real. En consecuencia, sólo puede hablarse de lectura cuando ésta se vive como una experiencia real.

Smith (1978/1990) agrega que el conocimiento previo juega un papel fundamental en el proceso de lectura, ya que éste permite que el lector le dé sentido al texto. El lector utiliza sus conocimientos previos, la información no visual con la que cuenta, y la información visual que le aporta el texto, para darle sentido, para construir significados. Señala que cuando un sujeto lee, se plantea preguntas que espera responder durante la lectura. El sentido está relacionado con la comprensión, con la posibilidad de dar respuesta a las interrogantes planteadas. En síntesis, el lector no lee palabra por palabra, como se sostuvo anteriormente, sino que basado en su experiencia le va dando sentido al texto total, como una unidad de significación.

Por su parte, Rosenblatt (1985) introduce los conceptos de "transacción" y de "atención selectiva" para explicar el proceso de lectura. Considera que en la lectura se da una transacción entre un lector particular y un texto particular, en un momento particular. El lector selecciona del texto una serie de signos que conecta con sus experiencias personales (competencia comunicativa y conocimientos previos); y a partir de ese proceso emerge el significado. De tal forma, ni el significado, ni el texto ni en el lector existen de antemano; surgen de la transacción entre ellos en un contexto determinado. Esta transacción implica una fusión entre lector y texto, en la que ambos tienen igual importancia. Rosenblatt (1985) hace énfasis en esto cuando señala que el término "lector" implica una transacción con un texto; y el término "texto", de igual manera, implica una transacción con un lector. Sólo puede hablarse de lectura cuando se logra dicha transacción.

Rosenblatt (1985) plantea, igualmente, que el lector puede asumir dos posturas frente al texto: postura estética y postura eferente. Éstas no están claramente separadas. Por esta razón, la autora se refiere a ellas utilizando el adverbio "predominantemente". En la postura predominantemente eferente, el lector se centra en la información que obtiene de la lectura, en lo que retiene, utiliza o lleva a la práctica luego de la lectura. En la postura predominantemente estética, por su parte, el lector se centra en las vivencias que surgen durante la lectura.

Goodman (1980a; 1980b) se refiere a la lectura como un proceso psicolingüístico en el que se relacionan pensamiento y lenguaje, para reconstruir el significado de un texto. Señala que el lector reconstruye el significado del texto a partir de los datos que encuentra en éste y de la información previa que posee, de su experiencia. Goodman llama a la lectura un juego de adivinanzas. Esto está relacionado con lo que el lector hace cuando se enfrenta a un texto: selec-

ciona los signos lingüísticos y con base en sus experiencias previas adivina el significado del texto: predice, se anticipa e infiere.

Durante el proceso de lectura, el sujeto recurre a una serie de estrategias para alcanzar el significado. Estas estrategias, de acuerdo con Goodman (1994), son las siguientes:

- **Iniciación:** el lector requiere tomar la decisión de activar estrategias y esquemas apropiados. Él puede, deliberadamente, decidir cuando iniciar una lectura.
- **Muestreo y selección:** el lector selecciona la información que le será productiva y útil de la recolectada a través de los ojos.
- **Inferencia:** el lector adivina la información que no se encuentra en el texto a partir de lo ya conocido y basado en la información parcial.
- **Predicción:** el lector anticipa y predice lo que vendrá, tomando como base la información explícita y la inferida.
- **Confirmación y rechazo:** tomando en cuenta el significado construido, el lector confirma o rechaza las hipótesis elaboradas a partir de sus inferencias y predicciones.
- **Corrección:** el lector puede corregir los errores cometidos durante la lectura, reconstruir el texto y recuperar el significado.
- **Finalización:** así como puede iniciar deliberadamente una lectura, el lector también puede, deliberadamente, decidir cuándo y dónde finalizarla.

Entre la concepción de Smith, la teoría de Rosenblatt y el modelo de Goodman, pueden encontrarse algunos rasgos comunes. En primer lugar, se encuentra la participación del lector. El lector pasó de ser un mero receptor de información, de acuerdo con la concepción tradicional, a ser un sujeto activo que transactúa con el texto y construye su significado, de forma tal que el significado del texto no es único, depende del lector. Inclusive, la importancia de la participación del lector ha sido expresada por Rosenblatt (1985) y Smith (1978/1990), cuando sostienen que el texto es sólo "tinta sobre papel". Esta importancia no deja de existir en un texto electrónico puesto que éste, sin un lector, sería de la misma manera, sólo marcas, ya no sobre papel, sino en la pantalla.

En segundo lugar, se presenta la noción de significado. Desde el punto de vista de los autores mencionados, el texto no tiene significado hasta que no entra en relación con un lector. De hecho, cualquier significación lograda, el sentido que se le dé, dependerá de los conocimientos previos del lector. Entonces, surge la siguiente interrogación: ¿Qué es el texto?

Nociones acerca del texto

A continuación se definen el texto, de acuerdo con la lingüística textual, y el texto electrónico, haciendo énfasis en la noción de hipertexto.

El texto

Etimológicamente, texto proviene del latín *textum*, tejido, tela, entramado, entrelazado. A partir de esta idea, se podría definir el texto como el entrelazado, el entramado de los hilos, la estructuración de los distintos recursos de la lengua, para transmitir las distintas funciones del lenguaje (Kaufman y Rodríguez, 2001).

Según Halliday y Hasan (1976), el texto es una unidad de lenguaje en uso. No es una serie de oraciones, ni es simplemente una categoría gramatical grande (algo similar a la oración pero de mayor extensión, una suerte de superoración), sino una unidad semántica, una unidad de significación en contexto. En consecuencia, no se define por la extensión, sino por la expresión de una unidad de significación.

De acuerdo con van Dijk (1978/1992), sólo se podrá llamar texto a la oración o secuencia de oraciones que posean una macroestructura, estructura textual de tipo global y de naturaleza semántica. La macroestructura de un texto es la representación abstracta del significado de un texto. Las secuencias deben ser coherentes, es decir, deben mostrar un sentido de unidad. El autor añade que las superestructuras, unas estructuras globales independientes del contenido, caracterizan el tipo de texto.

El texto electrónico

Según Peña (citada en Anzola, 2001), los textos electrónicos están compuestos por bloques de información verbal y no verbal, interconectada

por nexos que posibilitan una lectura no lineal ni secuencial, sino interactiva, cíclica y recursiva. El lector tiene la posibilidad, de acuerdo con sus experiencias y competencias, de elegir su propio itinerario, su propia ruta, la cual no puede ser preestablecida sino que se construye en el proceso mismo de lectura. Esto genera nuevas posibilidades para la construcción de significados, para la lectura, ya que rompe la rigidez lineal e incluye, además de la lengua escrita, sonidos e imágenes, propios de sistemas multimediáticos.

El hipertexto: base de los textos electrónicos

El término "hipertexto" fue utilizado por primera vez a mediados de los sesenta por Theodoro Nelson (1967) para describir la idea de un sistema que permitiese una escritura y lectura no estrictamente lineales, sino ajustadas a operaciones más próximas al proceso de construcción de conocimientos. Si el usuario conoce a la perfección su utilización, será más intuitiva la práctica de los procesos de lectura y escritura.

El hipertexto se define, originalmente, como cualquier información textual de un equipo que contiene saltos a otra información. Rincón y Plágaro (1998: 173) lo definen como:

> "Una metodología de organización de la información textual de un documento de manera que es accesible a través de mecanismos múltiples y encadenados de búsqueda interactiva. Así, por ejemplo, al establecer vínculos, o referencias cruzadas, entre dos términos del documento se puede acceder de uno al otro con una simple orden del teclado o el ratón".

Al respecto, Fernández (1999: 1, sección introductoria) expresa lo siguiente:

> "Un componente esencial de los modernos libros electrónicos es el hipertexto, definido por varios autores como un texto modular y no lineal, con enlaces que facilitan una navegación rápida a través de un conjunto de nodos y unidades de información. Los enlaces –activados electrónicamente a través de un click al ratón– son la clave para un recorrido no secuencial del material y es precisamente esa ruptura de linealidad la que le concede el mayor potencial al hipertexto. Cada lector recorre la parte del laberinto que mejor satisface sus requerimientos".

CD-ROM con las ponencias del

2º Simposio Internacional de "Lectura y Vida"

"La escuela y la formación de lectores y escritores"

Buenos Aires, 11 al 14 de octubre de 2001

Publicación reciente

PEDIDOS A:
Asociación Internacional de Lectura
Lavalle 2116, 8º B
C1051ABH Buenos Aires, Argentina
Telefax: 4953-3211
Fax: (54-11) 4951-7508
E-mail: lecturayvida@ira.org.ar

225

BEST COPY AVAILABLE

Actualmente se ha ampliado el ámbito del hipertexto hasta incluir enlaces de textos, imágenes, videos y sonido, por lo cual también se le denomina hipermedia. Los enlaces de los hipertextos, por su parte, se denominan hipervínculos o hiperenlaces.

Estos cambios exigen un lector más activo y preocupado en la búsqueda de asociaciones entre las informaciones que está descubriendo o analizando; sin embargo, en este proceso no coincide la idea de continuidad a que nos acostumbró el texto impreso. La idea de principio y fin y la noción de "empaquetamiento" formalizado de la información con la que tenemos que interactuar, en relación con el texto impreso, no están determinadas en los hipertextos. Por oposición, incluso en aquellos hipertextos en los que se llega a restringir de forma considerable el nivel de navegación que puede desempeñar el usuario, los principios y los finales, es decir, la formalización inicial y final de la información, puede ser bastante amplia. En palabras de Landow (1995: 79), los conceptos (y experiencias) de empezar y terminar implican linealidad. Si presuponemos que la hipertextualidad presenta secuencias múltiples en lugar de una ausencia total de linealidad y secuencia, entonces podríamos indicar que el hipertexto tiene múltiples principios y finales en lugar de uno solo.

El libro electrónico

Por su parte, los libros electrónicos o **libros-e** representan una fuente de información más versátil y ofrecen más versatilidad al lector. Gracias a los múltiples enlaces *(links)*, el lector puede navegar en una red de textos trazando su propia ruta, o ir construyendo su propio texto, entendido como unidad de significación, el cual puede estar formado por retazos de múltiples textos. A continuación se presentan algunas definiciones de diversos autores sobre el libro electrónico *(libros-e)*:

Canals Cabiró (1995: 427-428) define los libros electrónicos como conjuntos de textos de distintos tipos y de naturaleza heterogénea y multimedia, que constituyen una unidad lógica desde el punto de vista pragmático, y están organizados según una estructura de consulta no secuencial, por navegación y otros medios. Además, son susceptibles de diversas manipulaciones, dependiendo de la naturaleza de la información y del uso al que se destinen. Están provistos del *software* aplicativo para su consulta, manipulación y uso, y están encapsulados en soportes electrónicos susceptibles de reproducción masiva o bien de distribución en línea.

Para Barker (1996: 14), un libro electrónico es esencialmente una colección de páginas de información electrónica que está organizada, conceptualmente, como las páginas de un libro convencional.

Díaz y otros (1996: 104), por su parte, indican que los libros electrónicos pueden definirse como sistemas de información capaces de poner a disposición de sus usuarios una serie de páginas conceptualmente organizadas del mismo modo que las de un libro de papel, con las que además puede interactuar. Sin embargo, esto no indica que los *libros-e* sean la mera simulación de los libros impresos, sino que, como éstos últimos han servido como base, incluyen propiedades y herramientas que aumentan sus funciones. Todas estas se ven mejoradas gracias a la potencia suministrada por el soporte electrónico.

Además de los enlaces de hipertexto, los *libros-e* disponen generalmente de un sistema de búsqueda que se adecua a la cantidad de información que manejan. Presentan un índice de contenidos, índice alfabético y búsqueda por palabras. Esta última permite buscar en los *libros-e* los temas relacionados con la palabra seleccionada; es posible, además, combinar palabras para que la búsqueda sea más efectiva.

En síntesis, se define el libro electrónico como un programa de hipermedios, generalmente producido en CD-ROM, pero que no se limita a este formato, que organiza la información basándose en la metáfora del libro. Sin la limitación que impone la impresión y la encuadernación, los libros electrónicos ofrecen enlaces de hipertexto, ejecutan búsqueda de palabras claves, proporcionan notas marginales y amplían la noción del conocimiento y el aprendizaje de muchas otras maneras. Estos libros aumentan enormemente las posibilidades del texto al integrar en éste presentaciones multimediáticas: video, fotografía, sonido, animación y gráficos.

Comparación entre el texto de presentación impresa y el texto electrónico

TABLA COMPARATIVA ENTRE EL TEXTO IMPRESO Y EL TEXTO ELECTRÓNICO

Indicadores	TEXTO IMPRESO	TEXTO ELECTRÓNICO
Información	Contempla información verbal y no verbal, recursos diagramáticos, tipográficos y holográficos.	Contempla información verbal y no verbal, recursos tipográficos y holográficos, sonidos y videos.
Linealidad	Es lineal, aunque el lector tiene la libertad de saltearse páginas, volver, adelantarse, consultar varias fuentes simultáneamente.	Permite una lectura no lineal, cíclica y recursiva, que cambia dinámicamente de acuerdo con las necesidades del usuario.
Actualización	Es laborioso actualizar su contenido.	Permite actualizaciones rápidas y efectivas.
Manejo	Puede resultar difícil localizar un determinado concepto.	Ofrece facilidades de búsqueda, que garantizan una recuperación rápida y efectiva de la información.
Espacio	Requiere de espacios de almacenamiento amplios.	Requiere poco espacio: el necesario para almacenar los discos, o ninguno si está en línea.
Acceso	Su acceso no requiere de medios físicos adicionales.	Requiere de medios físicos adicionales (computadora, línea telefónica o de fibra óptica).
Accesorios	No incluye animaciones, video o sonidos que enriquezcan la lectura.	Incluye animaciones, video y sonidos, con el fin de enriquecer la lectura.
Difusión	Alto costo de difusión.	Facilidades de copiado y de divulgación (rápido y económico).
Impacto ecológico	Sentido poco ambientalista.	Sentido ambientalista, ecológico. Se evita el gasto indiscriminado de papel.
Conexión	No tiene muchas posibilidades de conexión, salvo las notas de pie de página, las de final de texto o las referencias materialmente disponibles para el lector.	Ofrece ilimitadas posibilidades de conexión a través de los múltiples enlaces: textos, videos, sonidos.
Divulgación	Es difícil, en especial para los principiantes. Requiere, además, inversión significativa de materiales, equipos y dinero. Esto implica tiempo.	Es de fácil publicación. Al tener acceso a los múltiples portales disponibles para la publicación, y al cumplir con los indicativos de la publicación, puede estar disponible al público en poco tiempo. No requiere grandes inversiones de materiales, equipos y dinero.

Relación del texto con la lectura y la escritura

Es preciso señalar que los investigadores del proceso de lectura y de la lingüística textual hacen alusión al texto como unidad de significación, como cualquier pasaje de cualquier extensión que forma un todo unificado, significativo (Halliday y Hasan, 1976; van Dijk, 1978/1992; Kaufman y Rodríguez, 2001), independientemente de su naturaleza. El texto posee textura, característica que permite, entre otras cosas, establecer relaciones como un todo con el contexto en donde tenga lugar. La textura es proporcionada al texto por las relaciones cohesivas que existen entre los elementos del texto.

En este sentido, la definición de texto no excluye al texto electrónico, ya que éste, a pesar de las diferencias, comparte ciertas características del texto impreso: además de la imagen y el sonido, incluye gran cantidad de información lingüística escrita. Esto, en conjunto, forma una unidad de significación. Al igual que el texto impreso, el texto electrónico permite la transacción con el lector, tal vez de la misma forma como tradicionalmente lo haría el libro impreso, pero añadiéndole ciertas capacidades relacionadas con el uso de enlaces, imágenes, videos y sonido. Al respecto Anzola (2001), afirma que una de las diferencias radicales entre lo impreso y lo electrónico es que el texto electrónico es un elemento integrador, ya que contempla la vista y el oído, el texto y la imagen.

Según McKenna y otros (citados en Henao Álvarez, 2001), a pesar de las marcadas diferencias que presentan los textos electrónicos y los textos impresos, el proceso de lectura mantiene muchos rasgos comunes, entre los cuales cabe destacar los siguientes:

1. Ambos requieren que el lector tenga conocimientos sobre la lengua, es decir, competencia comunicativa.
2. Frente a los dos tipos de texto el lector emplea las estrategias de lectura descritas por Goodman (1980a, 1994) (inferencia, predicción, muestreo, entre otras).
3. Al leer ambos tipos de texto, el lector recurre a sus conocimientos previos y experiencias para construir significados, como lo indican los autores señalados en la primera parte de este artículo.

En vista de esto, la aparición del texto electrónico no significa, de ninguna manera, la desaparición del texto impreso ni de la lectura. Implica coexistencia, implica que debemos acostumbrarnos a que la palara escrita viene "empacada" en dos "estuches" distintos, mas no contrapuestos, ni mucho menos encontrados (Barrera Linares, 2000). Frente a este problema, Cósimo Mandrillo (2000: 9) se pregunta:

> "¿Pero de qué libro se anuncia la muerte? Parece ser que lo que se encuentra al borde de pasar a mejor vida es una concepción de libro que la cultura occidental heredó de la Biblia..."

Sin embargo, en la actualidad, las fuentes de información tradicionales representadas mediante el texto impreso siguen siendo las más solicitadas; la diferencia está en que han dejado de ser las únicas fuentes de información usadas y disponibles. El disco compacto o CD-ROM, el DVD y el texto electrónico en línea, aunque surgieron de la figura del libro tradicional se presentan como importantes alternativas, sus más fuertes competidores. En tal sentido, en la actualidad se puede hablar de la coexistencia entre ambas presentaciones del texto.

El CD-ROM, disco con capacidad aproximada de almacenamiento de 560 Mb, unas 10.000 páginas de texto, el DVD capaz de almacenar 17 Gb, unas 400.000 páginas, y la Internet, red de distribución global e instantánea de información sin límites espaciales, actualmente se han convertido en una fuente imprescindible de consulta, gracias a su rapidez, confiabilidad y a que involucran todos los campos del saber. Similar a los textos impresos, en estos medios se recopila información sobre las culturas de los pueblos, para difundirla y conservarla. Es posible regresar a la edad media, viajar por el universo o meterse dentro del cuerpo humano. Todo está disponible con sólo hacer click en el sitio deseado y dejarse llevar por un universo de millones de enlaces.

En el contexto electrónico, la pantalla es el espacio natural de la escritura y, por consiguiente, el nuevo espacio para la lectura. La escritura, en este nuevo soporte, se libera de la linealidad a la que está tradicionalmente obligada. Con los textos electrónicos existe la posibilidad de que al llegar a una palabra, con sólo hacer click sobre ella, la lectura tome otro rumbo, y aparezca otro texto distinto del que llegaría si se continuara con una lectura lineal. El texto ad-

quiere una cualidad hipertextual, algo imposible de lograr en un texto impreso.

Potencial educativo de los textos electrónicos

Impacto positivo de las nuevas tecnologías en el proceso de interaprendizaje: experiencias innovadoras

El potencial educativo que poseen los textos electrónicos y los beneficios que éstos brindan son de gran magnitud. En múltiples estudios realizados en los Estados Unidos se ha informado sobre el impacto positivo de las nuevas tecnologías en el proceso de aprendizaje y en especial en el desarrollo de los procesos superiores del pensamiento de los estudiantes. Anzola (2001) refiere que estudios realizados en las universidades de Michigan, Carolina del Norte y Central Florida demuestran cómo los componentes de los multimedios promueven la capacidad de retroalimentación y el desarrollo de independencia intelectual de los usuarios.

Reinhardt (citado en Anzola, 2001) sostiene que las nuevas tecnologías en educación incrementan la productividad intelectual del estudiante, gracias a que impulsan un cambio cualitativo en la naturaleza del aprendizaje. Se producen diferentes modos de pensamiento, promueve con mayor énfasis el pensamiento creativo, la curiosidad, actitudes fundamentales para la innovación y la originalidad intelectual.

En este orden de ideas, Barker (1998: 193) sostiene que extraer información de fuentes basadas en textos impresos es un proceso lento. Varias investigaciones han demostrado que el nivel de comprensión de lectura desde un libro convencional toma más tiempo que el mismo contenido presentado en forma de video. También se ha encontrado que la calidad de los modelos mentales que se producen es mayor en el caso de ver videos que en la lectura de un libro.

En el ámbito venezolano, Anzola (2001) realizó un estudio con tres grupos estudiantes excluidos del sistema escolar, quienes presentaban serias dificultades en la compresión de lectura y problemas en la escritura. Cada grupo fue expuesto a un recurso de aprendizaje diferente: atención a una explicación oral, lectura de un texto escrito e interacción con un programa multimedial. A partir de esta experiencia, cada grupo debía responder, en diez minutos, una serie de preguntas. Se encontró que los estudiantes que interactuaron con la fuente multimedial mostraron resultados altamente efectivos, gracias a que este recurso activa varios sentidos, permite la interactividad y ofrece la posibilidad de acceso a fuentes referenciales para ampliación de información.

La autora indica que el uso de técnicas de interacción, multimedios e hipertextos desarrolla un mayor uso de destrezas auditivas y visuales, lo cual se comprueba en la capacidad que desarrollaron estos estudiantes en la búsqueda eficiente de información relevante en corto tiempo. Asimismo considera que el uso de los textos electrónicos puede resultar conveniente para mejorar y propiciar una nueva forma de lectura, que favorezca la captación de una nueva semántica de los textos. Además puede promover el pensamiento divergente, desarrollar un buen nivel de elaboración y extrapolación de ideas y mejorar la capacidad de síntesis para la producción de textos.

Según Roschelle y Kaput (citados en Roschelle y otros, 1999), los componentes educacionales electrónicos son frecuentemente diseñados para la interacción: el aprendizaje ocurre por la interacción de los estudiantes con los elementos que se presentan en la pantalla. Afirman, además, que los textos electrónicos representan una alternativa como fuentes de búsqueda de información en el proceso investigativo; por lo tanto, favorecen el aprendizaje. Es necesario, entonces, que los docentes incorporen las nuevas tecnologías, en especial las fuentes de información electrónica, a la práctica pedagógica en el salón de clases, a los proyectos pedagógicos y de investigación.

En este orden de ideas, Krämer (1997) hace referencia a algunas investigaciones que se llevan a cabo en la Fern Universtät con el fin de crear su propia universidad virtual. Sostiene que es posible mejorar los procesos mentales con componentes altamente interactivos. Manifiesta, además, que en dicha universidad se están reemplazando gradualmente muchos materiales educativos con cursos multimediales, usando animaciones interactivas hipervinculadas, entre otros formatos.

Rubino (2000: 58), por su parte, indica que:

> "se requiere que el docente adopte nuevas formas de conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el cual la concepción del uso de materiales instruccionales cambia de un texto en el cual el estudiante recibe información de un autor a un hipertexto que permite interactuar con varios puntos de vista sobre un mismo tópico de una manera simultánea".

Asimismo, Fernández (1999) cita las iniciativas que se llevan a cabo en el Postgrado de Telecomunicaciones de la Escuela de Ingeniería de la Universidad Central de Venezuela, Caracas, Venezuela. En dicho postgrado se distribuyen los textos respectivos en formato de hipertexto. Igualmente, la Subdirección de Investigación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela, ha promovido varios talleres en el interior del país para la elaboración de sistemas de hipertexto con fines instruccionales.

Russo (1997: 53) afirma que:

> "los modelos tradicionales y paradigmas de interacción profesor-estudiante y el proceso de aprendizaje tienen mucho que ganar de la explotación de las tecnologías".

Tomando como referencia la libertad que los hipertextos le pueden permitir al profesor y a los estudiantes, tenemos que apuntar otra ventaja: propicia que tanto el profesor como el estudiante no permanezcan como meros usuarios, sino que se conviertan en constructores del mensaje, estableciendo nuevas relaciones no previstas por el creador del programa, ampliando el espacio conceptual del mismo, o simplemente incorporando nuevos entornos conceptuales. Desde esta perspectiva, podemos diferenciar los usos que los usuarios hagan de los mismos, los cuales pueden ir desde la simple navegación por el programa, hasta la participación en diferentes modalidades de autoría, que pueden ser compartidas con el autor del programa, o elaboradas de nuevo completamente por el usuario.

Entre los beneficios que tienen que ser aprovechados en el campo educativo, la Internet ofrece la posibilidad a los escritores de colocar su producción intelectual en la red, resultados de investigaciones, experiencias docentes y material didáctico. Es un procedimiento sumamente económico, de fácil actualización, ofrece acceso ilimitado, permite realizar *hiperlinks* y es

ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE LECTURA
Organismo Consultor de Unesco

Presidente
Jerry L. Johns
Northern Illinois University
DeKalb, Illinois

Presidenta electa
Lesley Mandel Morrow
Rutgers University
New Brunswick, New Jersey

Vicepresidenta
MaryEllen Vogt
California State University
Huntington Beach,
California

Director Ejecutivo
Alan E. Farstrup

Consejo Directivo
Rita M. Bean, University of Pittsburgh
Pittsburgh, Pensilvania
Rebecca L. Olness, Kent Public Schools
Kent, Washington
Doris Walker-Dalhouse, Minnesota State University
Moorhead, Minnesota
Patricia L. Anders, University of Arizona
Tucson, Arizona
Timothy V. Rasinski, Kent State University
Kent, Ohio
Ann-Sofie Selin, Cygnaeus School
Turku/Abo, Finland
Cathy Collins Block, Texas Christian University
Fort Worth, Texas
James Flood, San Diego State University
San Diego, California
Victoria J. Risko, Peabody College of Vanderbilt University
Franklin, Transilvania

interactivo. Ejemplo: http://www.saber.ula.ve-/publicacioneselectronicas. Además, ya existen en la Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela, al menos diez revistas en línea.

Potencialidades de las nuevas tecnologías para el desarrollo de la lectura y la escritura

- En el campo de la odontología, el uso de multimedia le facilita el trabajo al lector, puesto que integra actividades que, por lo general, debía hacer separadamente o en sucesión. La imagen es una fuente ineludible de información. Cotidianamente, los estudiantes y docentes deben realizar búsquedas intertextuales: recurrir a figuras e imágenes que se encuentran en otros textos. Además, por lo general, especialmente los estudiantes, apelan a los diccionarios para aclarar definiciones, clasificaciones, caracterizaciones, funciones, entre otras informaciones. El uso de las nuevas tecnologías permite realizar estas y otras funciones de manera simultánea, sin dejar de hacer lo que se está haciendo, sólo con un click (un golpe al ratón) sobre un hiperenlace o *hiperlink*.

- La presencia de imágenes, fijas y en movimiento, en la red o en CD-ROM, cuya función sea ilustrar un determinado concepto o sustentar los resultados de algún caso, le ofrece al lector la posibilidad de fácil reproducción, cuando esté haciendo referencia a otros trabajos y cuando desee adaptarlos para sus necesidades particulares.

  Las imágenes, figuras, fotografías y videos presentes en medios multimediáticos ofrecen una alta calidad y nitidez en su presentación, lo cual garantiza la calidad y la confiabilidad de la información suministrada. En el campo de la odontología, una mancha, una indicación difusa o una imagen poco clara, imposibilitan la comprensión e interpretación de la ilustración o la figura. La claridad y la pulcritud es una exigencia insoslayable, en consecuencia.

- Ahora bien, se debe destacar que los desarrollos actuales nos brindan la posibilidad de introducirnos en la idea de "seftmedia" (Jean Cloutier), y alejarnos del mero consumo mediático. El lector puede "colaborar" con el trabajo realizado por el autor y llegar a construir a partir de él una nueva realidad comunicativa, formativa y expresiva.

- Facilita el proceso de composición, en especial la revisión. Al trabajar en la pantalla, el escritor puede ensayar, en poco tiempo, múltiples organizaciones textuales, las puede comparar y decidir con cuál está más satisfecho. Además, puede incluir las distintas modificaciones y correcciones sin la necesidad de transcribir el texto nuevamente luego de cada revisión.

  Puede realizar muchas más revisiones que las que permite el texto impreso. Esto implica una práctica económica y ecológica. Personas ubicadas en cualquier parte del mundo pueden hacer revisiones y recomendaciones, las cuales pueden ser recibidas inmediatamente. Igualmente, el escritor puede apoyarse en las herramientas que ofrece el sistema, para editar el texto: corrector ortográfico y sintáctico, sinónimos, diagramación.

Conclusiones

Las nuevas tecnologías no son el único recurso que en estos nuevos tiempos se debe utilizar para lograr el éxito en el proceso de interaprendizaje. Se trata, simplemente, de una nueva fuente de información con grandes ventajas que debe ser aprovechada al máximo, sin descartar, por supuesto, todos los demás recursos que se encuentran disponibles. Se trata de crear contextos significativos y funcionales de aprendizaje que desarrollen todo el potencial de los aprendices: la creatividad, las competencias como lectores y como productores de textos, los procesos superiores del pensamiento. Lo esencial es formar a los estudiantes para la vida futura, para ser exitosos como profesionales. Esto implica la capacidad de incorporarse activamente a todos los avances tecnológicos que surjan.

La Internet ofrece la posibilidad a los escritores de colocar su producción intelectual en la red, resultados de investigaciones, experiencias docentes y material didáctico. Esto trae muchos beneficios: es un procedimiento sumamente económico, es de fácil actualización, ofrece acceso ilimitado, permite realizar *hiperlinks* y es interactivo.

Esto exige, sin embargo, iniciar el proceso de formación de la generación de relevo, los profesionales que se encargarán de desarrollar todas estas potencialidades que se les ofrecen. Ellos tienen la ventaja de que han crecido inmersos en la tecnología y no necesitan, como nosotros, alfabetizarse en este campo. Sólo necesitan formación para distinguir la información pertinente de la que no lo es.

Finalmente, la desaparición de lo impreso o de la lectura está lejos de ocurrir. Los textos impresos permanecerán, puesto que son un patrimonio de la humanidad, un legado de las sociedades. Igualmente, la lectura, proceso de construcción de significados, está vigente. Las nuevas tecnologías han fortalecido y potenciado dicho proceso, gracias a las posibilidades que ofrecen: lectura no lineal, el hipertexto y la incorporación de imágenes y sonidos.

Referencias bibliográficas

Anzola, M. (2001) "Estrategias de lectura y escritura en presentaciones multimediales." En M. Anzola y M. B. Telleria (comps.), **Memorias del III Simposio Internacional Lectura y Escritura: investigación y didáctica (Versión en CD-ROM).** Mérida, Venezuela, Ediciones Postgrado de Lectura.

Barrera Linares, L. (2000) "En-redarse en la ciberlectura." **Tiempo Universitario**, 262, **5.**

Barker, P. (1996) "Electronics Books: A review and Assessment of Current Trends." **Educational Technology Review**, 14-18.

Cabero Almenara, J. (2000) **Navegando, contruyendo: la utilización de los hipertextos en la enseñanza.** España, Universidad de Sevilla.

Canals Cabiró, I. (1995) "Una parrilla de análisis para el prediseño de libros electrónicos." **Revista española de documentación científica, 18** (4), 426-443.

Díaz, P.; N. Catenazzi e I. Aedo (1996) **De la multimedia a la hipermedia**. Madrid, Ra-Ma Editorial.

Van Dijk, T. (1978) **La ciencia del texto.** Barcelona, Paidós, 2ª reimpresión; S. Hunzinger (trad.), trabajo original publicado en 1978.

Fernández, F. (1999) **Libros-e, la nueva frontera de la escritura.** On Line: http://el-nacional.terra.com.ve/tecnología/ciberespacio5.htm

Goodman, K. (1980a) "Behind the Eyes: What happens in Reading." En H. Singer y R. B. Ruddell (eds.), **Theoretical Models and Processes of Reading.** Newark, DE, IRA, 3ª ed., 470-495, reimpreso de K. Goodman y O. Niles (eds.) (1970), **Reading Process and Program**.

Goodman, K. (1980b) "Reading a Psycholinguistic guessing game." En H. Singer y R. B. Ruddel (eds.), **Theoretical Models and Processes of Reading.** Newark, DE, IRA, 3ª ed., 497-508, reimpreso del **Journal of the Reading Specialist**, mayo 1967.

Goodman, K. (1994) Reading, Writing, and Writen Texts: A transactional sociopsycholinguistic view. En R. Ruddell, M. Ruddell y H. Singer (eds.), **Theoretical Models and Processes of Reading** Newark, DE, IRA, 4ª ed., 1093-1131.

Halliday, M. A. K. y Hasan, R. (1976) **Cohesion in English.** Londres, Logman.

Henao Álvarez, O. (2001) "Identificación de ideas importantes y detalles en textos hipermediales e impresos". **Lectura y Vida,** 22 **(3)**, 6-15.

Kaufman, A. M. y M.E. Rodríguez (2001) **La escuela y los textos.** Buenos Aires, Argentina, Santillana, 7ª reimpresión.

Krämer, B. (1997) "New Posibilities for Distance Learning." **Computer,** 30 **(11)**. 53-55.

Mandrillo, C. (2000) "Libros E-legibles." **Tiempo Universitario**, 262, 9.

Rincón, A. y J. Plágaro (1998) **Diccionario conceptual de Informática y Comunicaciones**. Madrid, Paraninfo.

Roschelle y otros (1999) "Developing Educational Software Components." **Computer, Innovative Technology for Computer Professionals, 32** (9).

Rosenblatt, L. (1985) **Writing and Reading: the transactional Theory.** Reporte técnico Nº 416. New York, New York University.

Rubino, A. (2000) "Desarrollo Profesional Docente (DPD) en nuevas tecnologías informacionales y comunicacionales." **Docencia Universitaria, 1** (1), 53-70.

Russo, S. (1997) "What can we expect from the Technology?" **Computer, 30** (11), 52-53.

Serra, M. (1985) "La ilustración proporcionada vs. la ilustración autogenerada y su influencia en la compresión de la lectura." **Primer Encuentro de Lectura,** Mérida, mayo 31-junio 01. Mérida, Venezuela, Consejo de Publicaciones de la Universidad de Los Andes, 15-23.

Smith, F. (1990) **Para darle sentido a la lectura** Madrid, Visor, 2ª ed., J. Collyer (trad.), trabajo original publicado en 1978.

Smith, F. (1997) **Between Hope and Havoc.** Postmouth, NH, Heinemann.

Este artículo fue presentado a LECTURA Y VIDA *en abril de 2002 y aceptado con algunas modificaciones en septiembre del mismo año.*

INSTRUCCIONES PARA NUESTROS AUTORES

1. Los trabajos deben tratar acerca de la lectura y escritura y áreas conexas, dándose preferencia a investigaciones y exposiciones de prácticas pedagógicas.

2. Los trabajos deben ser inéditos. El envío de un trabajo a LECTURA Y VIDA. **Revista Latinoamericana de Lectura** supone **la obligación del autor o los autores de no someterlo simultáneamente a la consideración de otras publicaciones**.

3. Los trabajos deberán tener una extensión máxima de 15 carillas tamaño A4, a doble espacio (incluidas las notas y la bibliografía). Deben ser remitidos en original y dos copias sin datos del autor o autores, junto con una copia en disquete (PC, Windows 98/Word 2000 o compatible). Estos datos deberán ser consignados en hoja aparte incluyendo nombre y dirección del autor o autores, número de teléfono, fax o correo electrónico, lugar de trabajo y breve reseña de la trayectoria profesional y académica. En el caso de que el trabajo sea enviado por correo electrónico, es imprescindible enviar por correo común las copias impresas exigidas anteriormente.

4. Las notas y llamadas se enumerarán por orden de aparición y se agruparán al final del texto.

5. Las figuras y tablas deben presentarse en original y numerarse correlativamente por orden de aparición en el trabajo. Las ilustraciones también deben presentarse en original o copia de alta calidad y no deben ser incluidas en el cuerpo del texto, sino en hoja aparte identificada con el nombre del autor en la parte superior derecha y la indicación del lugar donde deben insertarse.

6. Las referencias bibliográficas se ordenarán por orden alfabético, citando: nombre y apellido del autor completos, año (entre paréntesis), título del libro (negrita), lugar de edición, editorial y año de la edición. Si se trata de un artículo: autor, año, título, nombre de la publicación (negrita), volumen y/o número de la revista (negrita), y páginas. Cuando la obra citada es una traducción, deberá citarse el título original de la obra y su versión en español o en el idioma en el que se esté citando.

7. Los informes de investigación deben respetar los apartados clásicos de introducción, método (sujetos, diseño, instrumentos y/o procedimientos), resultados y conclusiones.

8. Aquellos trabajos que no cumplan con la totalidad de los requisitos enunciados no serán considerados, tampoco se enviará a los autores acuse de recibo ni se les devolverán los originales.

9. Los artículos deben ser remitidos a la Redacción de la Revista: **Lavalle 2116, 8° B, C1051ABH, Buenos Aires, Argentina**.

10. Los responsables de la redacción de LECTURA Y VIDA. **Revista Latinoamericana de Lectura** se reservan el derecho de publicar o no los trabajos presentados y de determinar la oportunidad adecuada para hacerlo. Los trabajos recibidos son evaluados por los miembros del Consejo Editorial Consultivo, a quienes no se les envía información alguna sobre los autores. De acuerdo con las normas que rigen el proceso de revisión, se acusará recibo de los originales, se informará a los autores sobre la aceptación, pedido de modificaciones, o el rechazo en el momento en que esto se determine, pero no se mantendrá con los autores ningún otro tipo de correspondencia ni se devolverán los originales.

11. Los autores deben ser miembros de la **Asociación Internacional de Lectura** en el momento de publicación de su trabajo.

12. *La Asociación Internacional de Lectura y la Dirección de la revista no se hacen responsables de las ideas y opiniones expresadas en los artículos.*

Los trabajos que se presenten para ser evaluados, deben cumplir con la totalidad de los requisitos enunciados.

MABEL PIPKIN

Dialogar y confrontar para la producción de textos escritos

Doctora en Psicología, Universidad de Barcelona. Profesora en la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina. mpipkin@satlink.com

Este trabajo* tiene como sustento una investigación en curso. El problema sobre el que se centra esta indagación es la interacción entre niños de 5º y 7º año de EGB para la producción de resúmenes escritos de 14 textos narrativos y de noticias periodísticas que hemos analizado y categorizado de acuerdo con la representación de coherencia y los recursos de cohesión.

Objeto y marco teórico

En esta oportunidad, presentaré un aspecto de ese estudio, que tiene que ver con la interacción entre niños[1] con el propósito de analizar el proceso seguido por ellos cuando resumen un texto, a los efectos de descubrir las operaciones mentales que se activan en dicho proceso, así como el funcionamiento lingüístico-discursivo. Es decir, nos preguntamos por lo que dicen-confrontan-argumentan los alumnos y qué aspectos de esto se traslada al texto escrito.

Estudios realizados sobre el trabajo de interacción confirman la hipótesis de que la escritura en colaboración es uno de los instrumentos que favorece la actividad metalingüística y se revela al mismo tiempo como un importante instrumento de aprendizaje.

El proceso que diseñamos en este estudio puede ilustrarse de la siguiente manera: uno de los miembros de la pareja realiza una propuesta; cuando el otro formula o reformula la propuesta inicial, se produce una situación de comparación implícita. La necesidad de elegir entre dos posibles alternativas genera una actividad mental que llevará a los participantes a considerar ambas expresiones y a optar por la que consideren más apropiada. La interacción en parejas ofrece el marco que hace posible compartir el conocimiento, para luego internalizarlo y convertirlo en reflexión individual. En este sentido, es fácil advertir que partimos de situaciones de interacción en parejas que incluyeron la participación activa de dos sujetos que se representaban un texto, trabajado anteriormente. Si bien esas representaciones son individuales, las formulaciones suyas y "del otro" sujeto provocan desajustes y nuevos ajustes que posibilitan la construcción de nuevas representaciones que producen, a su vez, reformulaciones-correcciones-revisiones-reescrituras del texto en cuestión.

Situación planteada

Los intercambios orales durante el proceso de redacción de textos narrativos y de noticias periodísticas fue parte de otra indagación sobre "Procesos inferenciales y comprensión lectora"[2] en la cual los niños y niñas habían leído y releído los textos procesando –por las situaciones grupales– inferencias de todo tipo. En el estudio que hoy exponemos las parejas debían escribir un resumen breve para ser enviado a otros niños, con el objetivo de convencerlos de que valía la pena leer los textos seleccionados.

Es decir que el trabajo de redacción se organizó con el fin de que los alumnos tuviesen que verbalizar las operaciones que efectuaban. Si bien la escritura entre pares difiere, seguramente, en muchos aspectos de la redacción individual, podemos considerar que las verbalizaciones "obligadas" de los alumnos cuando trabajan con un compañero reflejan algunas de las operaciones propias del proceso de composición, sin que se infiera por ello que estos mismos alumnos las lleven a término de la misma manera en la escritura individual. De todos modos, el hecho de trabajar en parejas hace explicitar las propuestas, las soluciones y los problemas que se originan y quizás suscita el planteamiento de algunos de ellos que no aparecerían en los trabajos individuales.

La situación requerida en este estudio representaba un problema complejo en relación con cuatro aspectos:

Los alumnos debían:

1) ajustar el texto al género de resumen;
2) seleccionar-recordar del texto fuente los aspectos macroestructurales;
3) activar la capacidad de escucha de sí mismo y "del otro", y
4) tener en cuenta la audiencia.

Análisis de los protocolos

Para poder analizar el proceso grabamos en audio los *intercambios orales* de todas las parejas de alumnos. Las observaciones que presentamos en este artículo toman como base todo ese corpus de intercambios, pero hemos seleccionado algunos por sus características y por el tipo de trabajo que llevaron a cabo. Es decir, los mostraremos descontextualizados.

Dividiremos los intercambios orales en *Diálogo sin textualización escrita* y *Diálogo con textualización escrita*, o sea, aquellas interacciones que quedaron, exclusivamente, en la comunicación oral y las que se plasmaron luego en la producción escrita.

I) **Diálogo sin textualización escrita.** Algunos aspectos encontrados fueron:
   a) Síntesis oral del texto;
   b) referencia al paratexto;
   c) discusión entre los alumnos, y
   d) crítica.

II) **Diálogo con textualización escrita.** Encontramos dos operaciones mentales:

a) procesamiento inferencial y

b) discusión-revisión en relación con:

1. estructura del texto (macro y microestructura y paratexto);
2. redacción y estilo;
3. contenido e interpretación;
4. léxico;
5. características del género.

A partir de los protocolos...

I. Diálogo sin textualización escrita

a) Síntesis oral del texto

La dificultad de algunos niños para leer el texto fuente se vio favorecida porque el compañero expresaba al inicio del proceso y, de manera oral, una síntesis del relato. Ese "empuje" que le brindaba un alumno al "otro" le permitió, en la mayoría de los casos, no sólo recordar algunos aspectos que no habían sido dichos en principio, sino también agregar otras informaciones que no estaban explicitadas en el texto original, pero que podrían catalogarse como plausibles.

b) Referencia al paratexto

Por ejemplo, Fernando[3] escribe: "En la jaula donde estaban los zorros". Y dice: *Eso sería un subtítulo. Esto lo dejamos como subtítulo.* Decisión que no trasladan al escrito.

c) Discusión entre los alumnos

Los alumnos confrontan opinión pero deciden no escribir sobre ello. Por ejemplo, Paola[4] pregunta: *¿Cómo se llamaba el que está ahí, el que cuida las puertas? Hay como una casilla que se paga o algo así, para cruzar el puente.* Nicolás decide: *No pongas eso.*

Otro ejemplo, Paola[5] interroga por información implícita, su compañero no lo sabe y deciden no escribirlo: *Y ¿quién fue que le advirtió?* Nicolás resuelve: *No pongamos quién.*

d) Crítica

Por ejemplo, Nicolás[6] interroga a su compañera sobre la opinión que se había formado respecto a las dos versiones: *¿A quién le creés? ¿A la familia o al comisario?* Paola no opina: *Y, no sé.* Nicolás insiste: *Porque si le creés al comisario tenés que poner que desmintieron pero si no le creés al comisario tenés que poner que no desmintieron ¿A quién le creés más?* Paola duda y decide no incluir esa información: *Según, un poquito al comisario. No sé, dejalo así no más.*

II. Diálogo con textualización escrita

a) Procesamiento inferencial

Veamos estos ejemplos:

Maximiliano[7] escribe lo que sería el final del relato, pero lo interesante fue que su compañero agrega una inferencia de sentimiento, un elemento que no está explicitado en el texto fuente pero que nos da indicios no sólo de la comprensión de este niño, sino que expresa la emoción que le producía la actitud del personaje "madre" en el relato de Laura Esquivel, **Cómo agua para chocolate**.

Maximiliano escribe: "La madre estaba enojada". Y Sebastián completa: "Estaba muy enojada y no se arrepintió de haberla hecho sufrir".

Paola[8] también procesa inferencia de sentimiento: *El padre que le enseñó a... podríamos poner el padre estaba así, estaba alegre.* "El padre estaba alegre de haberle enseñado mecánica."

Fernando[9] alude a los sentimientos de los tucumanos: "La gente de Tucumán estaba muy resentida", *y después ponemos coma, y entre las comas dice,* fue donde no se realizó la escuela. *Después ponemos punto y coma y seguimos.* Escribe: "Los tucumanos estaban resentidos".

Los alumnos realizan una corrección temporal de las acciones relatadas y agregan información no textual pero plausible.

Nicolás[10] expresa: *Después lo llevaron al médico y lo curaron ahí. Creo que le preguntaron si estaba listo para irse.* Fernando comple-

ta: *Primero le iban a hacer un examen para ver si podía recibir noticias. Como estaba bien la doctora dijo qué estaba esperando para ir a Cartagena que la familia lo estaba esperando.*

b) Discusión/revisión en relación con:

1) Estructura del texto

Por ejemplo, Paola[11] busca la idea fundamental del texto: *Vamos a poner la principal idea sino después...* y escribe: "*Se trata de* un chico que el padre le enseña mecánica".

2) Redacción y estilo

Los alumnos se hacen algunas preguntas:*¿Cómo lo pongo; ¿Está bien o mal?, ¿cómo lo podríamos poner?; o para que sea más formal no sé ¿cómo ponerlo?, ¿cómo pusiste?*

Fernando[12] se autocorrige: *Quedaba más lindo cuando ocurrió que cuando sucedió un accidente.*

Guillermo[13] utiliza una paráfrasis que engloba muchas acciones del protagonista y escribe: "y hacía todo eso para que le aumenten el sueldo".

Paola[14]: *Eso es lo último. Yo lo cuento. Se trata del cólera, que dice que había cien personas afectadas por el cólera y uno coma seis por ciento había fallecido.*

Paola completa lo explicitado por Graciela y emplea una metáfora: *Había brotado. Porque siglos antes ya había cólera y entonces ahora había brotado y acá significa, supongamos que si esa planta se secó, la semilla quedó y empieza a brotar otra vez.*

3) Contenido e interpretación

Por ejemplo, Gisela[15] agrega:

El padre salió con el hijo y andaba como ciruja por la calle. Este concepto es corregido por Maximiliano cuando explica: *El padre era un cirujano, o sea, hacía como cirujano para el*

auto. O sea que lo arreglaba al auto, él lo arreglaba y lo lavaba. Cuando él desarma el auto arma otro nuevo.

Como podemos observar en esta interacción Maximiliano, corrige algunos aspectos no interpretados adecuadamente por Gisela, ya que había asociado "cirujano" con "ciruja" y le dio al texto otra significación.

En relación con la información implícita Fernando[16] dice: *Bueno, sucedió un accidente.*

Gustavo completa: *En el zoológico.* Fernando no acuerda con agregar esa información:

Se supone, Gustavo, que en el zoológico. Gustavo exige justificación:*¿Por qué se supone?*

Fernando fundamenta: *Porque puse accidente en el zoológico.*

Los niños continúan discutiendo sobre la información implícita, aunque ahora referida específicamente al contexto temporal.

Fernando dice: *Primero ponemos a las cuatro de la tarde. Era el día domingo, escribo.* Escribe: "Era un día domingo a las 16.30 hs. cuando pasó un...". Gustavo agrega: *De la tarde.* Se plantea la discusión sobre la información que puede ser elidida. Fernando discute: *Se supone, Gustavo. Yo puse dieciséis treinta y vos me decís "de la tarde". Se supone. Porque si fuera a las cuatro y media de la noche, o sea de la mañana, se diría a las cuatro y media.* Gustavo no termina de acordar con su compañero: *Si fuera a las cuatro y media de la mañana sería directamente cuatro.*

Otro ejemplo donde se describe el proceso de dificultad para recordar e interpretar el texto y, finalmente, para solucionar el problema emplean una generalización. Gustavo[17] aclara: *Belgrano le dieron un premio.* Fernando completa y le pregunta al compañero: *Pará, donó....¿esto era en dólares?* Gustavo contesta: *Sí porque el número decía dólares, no pesos.* Fernando completa: *De un premio que a él le correspondía.* Escribe: "donó 4.300.000 dólares de un premio".

Fernando le pide a Gustavo que escriba mientras él reflexiona sobre las actividades que supuestamente realizó el diputado: *Escribí vos Gustavo, ponemos que claro, el hombre, el diputado empezó a sacar cosas en el diario, los estudios que había realizado porque de las cuatro escuelas...* Gustavo trata de interpretar a su compañero:*¿Qué escribo? Decime.* Fernando le explica: *Que el diputado sacaba las cosas en el diario y hizo todo eso para que realicen las escuelas que faltaban porque solamente habían realizado una escuela.*

Finalmente, los alumnos terminan con una generalización por dificultad de precisión en el recuerdo de los acontecimientos narrados.

Gustavo pregunta: *¿Ponemos que el diputado investigaba para...*Fernando afirma: *Claro, porque realizó todo lo que hizo porque se habían construido tres escuelas nomás.* Gustavo continúa con la dificultad de cuál era la tarea que realizaba el diputado: *¿Ponemos que estaba investigando?* Fernando soluciona el desconocimiento con la generalización, antes anunciada, que abarca muchas posibilidades: *Que hizo todo lo que hizo para que hagan la otra escuela que faltaba.*

4) Léxico. Búsqueda de terminología adecuada

Fernando[18] consulta a su compañero sobre el término adecuado: *Podemos poner proviniendo ¿no?* Gustavo acepta y corrige: *Que prevenían a la gente.* Fernando continúa la idea de su compañero y le consulta: *Había carteles ¿que prevenían?* Gustavo aclara la idea: *Para que prevengan accidentes.* Fernando escribe: "Para que prevengan los accidentes...".

En este caso Gustavo ajusta la terminología adecuada al significado del texto.

5) Características del género

Por ejemplo: Fernando[19] agrega información pero limita la escritura por restricción del género (ver subrayado): *A todo esto el padre agregó a las declaraciones que hizo la directora en el zoológico, el padre dijo que la hija era más bien tranquila... Pero no vas a poner tanto.* Escribe: "El padre dijo que era una niña muy".

Algunas conclusiones

1. Cabe señalar que la alternancia en el rol de *escritor-lector* se produjo de manera espontánea-fluida.

2. Muchas veces los alumnos antes de escribir una frase o un fragmento cualquiera del texto lo enuncian de manera oral. Esta formulación es a menudo evaluada por los niños y a partir de allí se proponen cambios-reformulaciones en las frases, términos, conceptos.

3. Las producciones escritas son evaluadas y revisadas por uno o ambos miembros de la pareja, lo cual lleva a efectuar modificaciones o a rechazarlas e intentar un nuevo texto.

4. Los alumnos no reflejan en el texto escrito algunos de los temas o aspectos que fueron discutidos en la interacción oral.

5. El texto final producido por los alumnos, por lo general, tiene muchas deficiencias en la representación de la coherencia, sobre todo en relación con la estructura de la noticia periodística. También llamó la atención la pobreza en el uso de recursos de cohesión, tanto en el aspecto lexical como gramatical.

6. De los cuatro aspectos señalados como dificultad específica de la tarea[20] los alumnos presentaron problemas para apropiarse del tópico en forma total, para eliminar lo no fundamental y para tener en cuenta a los virtuales lectores. En cambio, presentaron una excelente capacidad de escucha de sí mismos y de "su compañero", de lectura, relectura, escritura y reescritura compartida. También presentaron una copiosa cantidad de procesamiento inferencial que enriquecía y completaba el texto fuente. Además, encontramos relación entre ideas propuestas, decisiones ante posturas contrarias y resolución sobre diferentes aspectos. Eso se daba, por lo general, a partir de la discusión entre los alumnos, la toma de decisiones ante la falta de información textual, el análisis crítico de dicha información y el planteo de dudas frente al recuerdo-olvido de la misma.

7. Efectuaron la mayoría de las revisiones *durante el proceso de composición* y las aplican recursivamente en diferentes niveles: en la planificación oral del contenido, en la estructura del texto, en las frases propuestas para ser escritas, en la interpretación de lo leído, del recuerdo del texto fuente, de la opinión y análisis crítico del texto original, de la preocupación por el género del texto, por lo retórico, por el estilo, por el uso lexical, por la puntuación, por los aspectos convencionales... Es decir que la corrección se llevó a cabo a lo largo de todo el proceso.

8. El contraste entre el tiempo dedicado a la redacción y la cantidad de intercambios orales sobre la tarea, por un lado, así como la brevedad del texto producido, por otro, parece ya un primer indicio de que los intercambios de los alumnos durante el proceso nos pueden decir mucho más sobre su capacidad de redacción que el texto por sí solo.

9. Ante la falta de información y ante el olvido de situaciones textuales los alumnos discuten, plantean el problema, buscan soluciones y toman decisiones.

A partir de estas conclusiones entendemos que la investigación en el campo de la didáctica debería abordar estas cuestiones que creemos cruciales para un adecuado planteamiento de la enseñanza de la composición escrita. Es decir, tener en cuenta la interacción de los sujetos a la hora de trabajar en el aula la producción de textos escritos.

Para finalizar, afirmamos que la posibilidad de interactuar con un par, dialogando, contrastando, discutiendo, leyendo y corrigiendo influyó cualitativamente sobre el resultado obtenido. Si indagamos en la interacción encontramos cómo los niños se apoyan mutuamente para el recuerdo, para la composición escrita así como para las modificaciones posteriores. Entendemos que las situaciones de interacción entre niños favorece a quienes se encuentran con mayores dificultades en la comprensión lectora y en la producción escrita, por lo que el diálogo con "un otro", con un compañero, resulta una tarea interesante a los efectos de facilitar, por un lado, la toma de conciencia de lo que van leyendo y escribiendo y, por el otro lado, la activación de conocimientos previos. Es decir, que para las tareas de escritura nos inscribimos en actividades basadas en modelos de interacción entre pares porque el proceso de aprendizaje provoca intercambio de significaciones, de representaciones y de conocimientos, que –sin lugar a dudas– enriquece y posibilita el desarrollo cognitivo y metacognitivo de los sujetos.

*Ponencia presentada en el Simposio Internacional de la Cátedra UNESCO para la Lectura y Escritura. Mendoza 4 al 6 de abril de 2002. Este trabajo fue previa-

mente publicado en el sitio *web* de la Universidad Nacional de Cuyo (Facultad de Cuyo-educar) y se le otorgó a la Redacción de LECTURA Y VIDA la autorización para su publicación.

Notas

1. Para esta revista –por razones de espacio– he simplificado los tipos de interacciones analizadas.
2. Tesis doctoral de Pipkin, M. (1997) **Procesos inferenciales y comprensión lectora. Un estudio de múltiples aproximaciones en contexto escolar**. Facultad de Psicología de la Universidad de Barcelona, España.
3. Texto 4: "Accidente en el zoológico." En **El Diario,** Paraná, 9 de diciembre de 1993, p.8.
4. Texto 8: "Se derrumbó un puente de 100 años en Córdoba y 2 autos cayeron a un arroyo." En **Clarín**, Buenos Aires,13 de enero de 1994 , p.6.
5. Texto 8.
6. Texto 8.
7. Texto 2: Esquivel, Laura (1993) **Como agua para chocolate**. Madrid, Grijalbo, 12-13.
8. Texto 3: Soriano, O. (1993) **Cuentos de los años felices**. Buenos Aires, Sudamericana, 55-59.
9. Texto 5: artículo de **El Diario,** Paraná, 9 de diciembre de 1993, p.8.
10. Texto 12: García Márquez, G.(1982) **Relato de un náufrago**. Buenos Aires, Sudamericana, 34-35.
11. Texto 3.
12. Texto 4.
13. Texto 7: "Internaron al jubilado que estaba encadenado en la Plaza de Mayo." En **El Diario**, Paraná, 12 de enero 1994, p.12.
14. Texto 11: "Treinta muertes causó el cólera en el país en 1993. De cada 100 enfermos, el 1,6% pierde la vida." En **El Diario,** Paraná, 26 de diciembre 1993, p. 2.
15. Texto 3.
16. Texto 4.
17. Texto 5.
18. Texto 4.
19. Texto 4.
20. Recordemos: 1) Ajustar el texto al género de resumen; 2) seleccionar / recordar del texto fuente los aspectos macroestructurales; 3) activar la capacidad de escucha de sí mismo y "del otro" y 4) tener en cuenta la audiencia.

Referencias bibliográficas

Baumann, J. (ed.) (1990) **La comprensión lectora (cómo trabajar la idea principal en el aula)**. Madrid, Visor, 1986, 1ª ed.

Brown, A. y J. Day (1983) "Macro rules for Summarizing Texts: The Development of Expertise." En **Journal of Verbal Behavior, 22**, 1-14.

Brown, A. L. (1985) "Metacognition: The Development of Selective Attention Strategies for Learning from Texts." En H. Singer y R. Ruddell (eds.) **Theoretical Models and Processes of Reading**. Newark, Delaware, International Reading Association, 3ª ed., 501-526.

Camps, A.; O. Guasch, M. Milian y T. Ribas (2000) "Actividad metalingüística: la relación entre escritura y aprendizaje de la escritura." En M. Milian y A. Camps (comps.), **El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura**. Rosario, Homo Sapiens.

Forman, E.A. y C.B. Cazden (1884) "Perspectivas vygotskianas en la educación: el valor cognitivo de la interacción entre iguales." En **Infancia y Aprendizaje, 27-28,** 139-157.

Flower, L. (1989) **Problem Solving Strategies for Writing**. Orlando, Harcourt Brace Jovanovich, 3ª ed.

Luque, J. L., J.A. García Madruga y W. Kintsch (1993) "Developmental Differences in a ummary Task: the Role of active Knowledge." En **Technical Report**, Institute of Cognitive Science, University of Colorado, Boulder, CO.80309, 93-95.

Pipkin Embón, M. (1998) **La lectura y los lectores ¿Cómo dialogar con los textos?** Rosario, Argentina, Homo Sapiens.

Scardamalia, M., C. Bereiter y R. Steinbach (1984) "Teachability of Reflective Processes in Written Composition." En **Cognitive Science, 8**, 173-190.

Scardamalia, M. y C. Bereiter (1992) "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita." En **Infancia y Aprendizaje, 58**, 43-64.

Este artículo fue recibido en LECTURA Y VIDA y aceptado para su publicación en agosto de 2002.

CHICOS Y ESCRITORES

www.chicosyescritores.org

Hay muchos sitios para niños en Internet. Todos los que conozco ofrecen juegos. Muchos ofrecen información sobre temas de interés general o para resolver tareas escolares. Varios proponen "envía tu cuento y lo publicamos" (cuentos que en general son sometidos a un "*editing*" visible, sin aclarar los criterios de corrección).

¿Para qué, por qué y para quienes inventar un nuevo sitio? Ninguno de los sitios que conozco propone a los niños tomar en serio la escritura, o sea, entrar en el "modo de decir", comprender el oficio de quienes a eso se dedican y entrar en el oficio de quienes producen objetos para ser leídos.

Este sitio está dirigido a chicos de 4 a 12 años. Algunos chicos podrán entrar de manera autónoma y otros necesitarán ayuda. Se llama "chicosyescritores" por un doble motivo: queremos dejar claro que también los chicos pueden ser escritores y, además, les ofrecemos un espacio de interacción con escritores (e ilustradores) o sea, con autores.

Como todo sitio, tiene varias secciones. (Algunas están aún en proceso de definición, porque estamos en período de prueba.) Los chicos pueden enviar y comentar los textos de otros, pueden participar en concursos, pueden enviar sus recomendaciones de libros. Ya hay en el sitio bellos ejemplos de recomendaciones de chicos de 5 años –hechas en grupo escolar y escritas en sistemas silábicos– que merecen ser difundidas por Internet para que muchos aprendan a leer esas escrituras.

Una de las secciones más innovadoras es la que permite entrar en contacto con un conocido autor de libros para niños. Sabemos que no basta con decir a los chicos que pueden hacerle preguntas a un autor. Lo que queríamos es que los chicos pudieran comprender los desafíos que hay que enfrentar para construir una historia. Después de mucho pensar encontramos una fórmula que quizás dé resultados: participar en el proceso de escritura de una historia que no existe y que se va a ir haciendo en los dos meses que dure la interacción con un autor.

Graciela Montes aceptó participar en la primera aventura y propuso a los niños lo que está visible en el sitio *web*. Allí dice Graciela:

> "Hay una historia que hace años que me anda dando vueltas por la cabeza: la de un hombre –un hombre no demasiado valiente, ni demasiado alto, un hombre de lo más común- que un día se sube a una escalera y, una vez ahí arriba, se entusiasma, y sigue subiendo, cada vez más alto. No pienso en una escalera que ya está hecha sino en una escalera que se va construyendo a medida que avanza la historia, que va creciendo de a poco".

Luego Graciela confiesa:

> "Empecé a escribir el cuento varias veces y llegué a completar al menos dos versiones, bastante diferentes. (...) Ninguna de las dos versiones me gusta demasiado. Tengo la sensación de que todavía no encontré el hilo de esta historia". Y termina con esta propuesta: "La historia tendría que comenzar con esta frase: ***El hombre de la escalera empezó de bien abajo, con dos peldaños apenas.***"

Escribo esta nota en el momento en que cerramos el primer período. Graciela Montes ha recibido propuestas de algunos chicos, las está procesando, va a dar a conocer en el sitio lo que hizo con esas propuestas (cuales pudo incorporar, cuales no y por qué). Al mismo tiempo va a publicar la continuación de la historia, proponiendo un nuevo desafío. En otros 15 días, la tercera etapa. Al final de dos meses, el turno con Graciela Montes se completa y la historia llegará al punto que ella decida. Pero todo lo que fue aconteciendo en esas cuatro entregas quedará disponible en el sitio. Y así siguiendo con otro autor.

Es un sitio destinado a los chicos. Pero nos parece que podría ser muy útil para docentes y para animadores a la lectura, para cualquier adulto que interactúe con niños y descubra las potencialidades del sitio. Estamos explorando lo que Internet permite hacer y que no se podría hacer a través de otros medios.(*) Interactuar con Graciela Montes de esta manera, como si estuviera a la vuelta de la esquina, es un ejemplo. Permitir que un texto escrito por un chico de Perú sea leído y comentado por un niño de España es otro ejemplo. Seguramente vamos a ir inventando otras cosas. Visiten el sitio, comenten, critiquen, difundan. Ayúdennos a inventar.

Emilia Ferreiro
México D.F., 25 noviembre 2002

(*) La realización de la idea fue posible gracias al trabajo conjunto con Daniel Goldin, responsable de los libros para niños del Fondo de Cultura Económica y Marina Kriscautzky, responsable del equipo encargado de la realización técnica en la Dirección General de Servicios de Cómputo Académico de la Universidad Nacional Autónoma de México.

MARIELA RUBIO
VALERIA ARIAS

Una secuencia didáctica para la enseñanza de la argumentación escrita en el Tercer Ciclo

Las autoras son Profesoras de Castellano y Literatura; se desempeñan como docentes del área de Lengua en distintas ramas de establecimientos educativos, en Tandil, provincia de Buenos Aires, Argentina.

Introducción*

Enseñar a argumentar en el Tercer Ciclo implica poner en práctica una diversidad de recursos para lograr el objetivo: aprender a argumentar. Sobre este supuesto trabajamos los docentes cuando comenzamos la tarea.

> "Saber argumentar constituye, para todos los actores de una democracia, el medio fundamental para defender sus ideas, para examinar de manera crítica las ideas de los otros, para rebatir los argumentos de mala fe y para resolver muchos conflictos de intereses. Para un joven, un adolescente, saber argumentar puede ser aún más importante: constituye el medio para canalizar, a través de la palabra, las diferencias con la familia y la sociedad" (Camps-Dolz, 1995: 7).

Así pues surge la conveniencia de confrontar a los alumnos con situaciones reales donde tengan oportunidades de comprender los argu-

mentos de los discursos sociales orales y escritos y de argumentar poniendo en práctica diversidad de estrategias. La escritura aparece como una instancia privilegiada para mejorar la comprensión de los textos argumentativos porque implica volver una y otra vez sobre ellos para tomar conciencia de los recursos utilizados para persuadir o rebatir a otros.

> "La producción escrita contribuye a desarrollar las capacidades de interpretación de otro texto del mismo tipo: mejor representación de la situación de interacción, de la posición del argumentador, mejor identificación de las concesiones y de las estrategias persuasivas" (Dolz, 1995: 77).

En el presente trabajo realizaremos un análisis del desarrollo de una secuencia para enseñar a argumentar por escrito. La misma fue desarrollada en dos escuelas de la ciudad de Tandil: la EGB N° 42 con alumnos de 9° año sobre el tema "Cumbia villera"[1] y la EGB N° 34 con alumnos de 8° año acerca de los *"Reality shows"*[2].

El propósito didáctico de esta secuencia fue producir textos argumentativos escritos para aprender a argumentar por escrito las propias ideas y para mejorar la compresión de las ideas de otros. El propósito comunicativo fue puesto a consideración desde el inicio mismo de la secuencia: escribir un texto de características argumentativas para comunicar a otros. Esto implica realizar una experiencia de lectura y escritura en un contexto real. En el trabajo sobre la "Cumbia Villera" la publicación en el periódico escolar estaba prevista desde el inicio, mientras que en el de los *"Reality shows"*, si bien el propósito era escribir un artículo de opinión para ser publicado, en el inicio de la secuencia didáctica no estaba definido dónde. Las opciones dadas por los alumnos fueron diversas: publicar en un diario local, exponer los escritos en la cartelera, abrir un espacio de opinión con los alumnos de los otros años. Finalmente se tuvo la oportunidad de publicarlo en un diario de circulación local.

Plantear un proyecto de escritura con destinatarios reales, obliga a los alumnos a adecuar el texto a los destinatarios, esto va marcando la necesidad de ajustes sobre lo que se quiere comunicar en un escrito. Esta condición didáctica es muy diferente a la de realizar ejercitaciones para aplicar tal o cual estrategia argumentativa. La necesidad de ajustarse a los destinatarios representa exigencias de adecuación que hacen necesario averiguar cómo resuelven los escritores experimentados ciertas necesidades de escritura. Por ejemplo, cómo rebatir sin descalificar, cómo fortalecer los propios argumentos y jerarquizarlos, etc. En las ejercitaciones para "practicar" estrategias argumentativas, estas condiciones de adecuación a las situaciones reales de comunicación están ausentes y por lo tanto también lo está la necesidad de problematizarse al respecto.

Los saberes de los alumnos sobre la argumentación

Sabemos que hay argumentación cuando un sujeto intenta persuadir a un destinatario acerca de un punto de vista determinado. Es frecuente que cuando conversamos con nuestros alumnos manifiesten no saber cómo funciona la argumentación, por lo tanto es importante resaltar la presencia de ciertos saberes que se ponen en juego en la conversación cotidiana. Por ejemplo: "Chicos, argumentamos todos los días y en todo momento, desde que nos levantamos y le decimos a nuestra madre: no quiero llevar un abrigo porque después va a hacer calor y me va a molestar". De esta manera se toma contacto con lo más sencillo de la argumentación: las prácticas en la vida cotidiana, mediante la justificación de porqué hacemos lo que hacemos.

A partir de ese punto inicial se plantea que argumentar es mucho más que justificarse, que implica: tomar una posición sobre un tema en particular y poder defenderla con argumentos

VISITE NUESTRO SITIO WEB
http://www.lecturayvida.org.ar

sólidos, prever argumentos de los posibles adversarios para anticipar contraargumentos, citar palabras de otros para rebatirlas o para incluirlas con el propósito de legitimar la posición asumida, tal es el caso de las citas de autoridad.

El abordaje de cuestiones más complejas sobre la argumentación

Sobre qué temas argumentar en el contexto escolar. Decisiones didácticas vinculadas con la selección

Las investigaciones actuales en enseñanza de la argumentación ponen en evidencia la importancia de la selección de un tema polémico sobre el cual argumentar. La polémica instala la necesidad de que los alumnos organicen argumentos y contraargumentos a partir del conflicto de intereses que representa y del debate que implica el asumir posiciones encontradas en torno a un tema determinado. Los alumnos se comprometen y polemizan cuando el tema que se selecciona genera controversia. Hay temas que representan conquistas sociales que no admitirían cuestionamiento alguno, tal es el caso de la violación de los derechos humanos en todas sus formas: el abuso físico, la explotación de trabajadores, la tortura, etc. Estos pueden ser objeto de investigación pero no de debate dado que éste último implica que los alumnos asuman posiciones a favor y en contra del tema seleccionado. En los casos que se dieron como ejemplo, no se puede admitir que un grupo de alumnos asuma una posición de defensa acerca de la tortura. Al decir de Camps y Dolz (1995:6):

> "Sin embargo existen, quizás no del todo explícitas, algunas cuestiones que inciden en la decisión de incluir o no la enseñanza del discurso argumentativo en primaria y en secundaria: ¿Aceptará la sociedad que confrontemos al alumnado con verdaderas situaciones polémicas? ¿Puede ser la argumentación una fuente de conflictos? ¿Es la argumentación contraria a la neutralidad deseable de la escuela democrática? ¿Es éticamente aceptable enseñar en la escuela estrategias para persuadir, y de alguna manera 'manipular', al destinatario? Es verdad que toda argumentación surge de una situación polémica, de una controversia, de un desacuerdo, de un conflicto de intereses. Sin embargo argumentar es justamente lo contrario a aferrarse a un punto de vista (...).
>
> Comprender lo que está en juego en las situaciones sociales en las que se vive un conflicto de opiniones constituye un objetivo educativo en sí, sin el cual difícilmente se puede aprender a argumentar."

La selección de temas en el proyecto sobre argumentación escrita desarrollado en las dos instituciones mencionadas implicó decisiones didácticas. El tema *"reality shows"* era particularmente polémico, en el momento de concreción del proyecto. Estaba instalado en la televisión y en los medios de comunicación a raíz del surgimiento del programa "Gran Hermano" que representaba una ruptura con los programas televisivos realizados hasta ese momento. Implicaba un desafío a la intimidad de las personas y resultaba particularmente inquietante porque todo el mundo los objetaba, pero los veía y no podía explicar por qué. El debate fue un éxito y los apasionamientos también, se concretaron discusiones realmente interesantes a favor y en contra de esta cuestión. Surgieron temas tales como los valores que ponían en evidencia los participantes, la intimidad expuesta, los cinco minutos de gloria, el esfuerzo por subsistir todos los días en nuestro país y la hipocresía para no estar "nominados". Los chicos defienden con tenacidad sus ideas cuando se involucran con la temática.

En el caso del trabajo sobre "Cumbia villera" las letras no planteaban para los alumnos ningún conflicto, para la docente sí, es por ello que el tema da inicio a la apertura de la polémica.

Se escuchan las letras de las canciones en clase, se transcriben para prestar atención al contenido y al vocabulario. Se comparan con las letras del tango (por la utilización del lunfardo) y se percibe que el vocabulario utilizado por estas canciones ya había sido utilizado en los tangos y que pertenecen, muchas veces, al mundo delictivo. Naturalmente los alumnos defienden las canciones diciendo que ellos las escuchan, bailan y cantan pero que ello no influye para nada en sus comportamientos. Coincidentemente a la fecha de puesta en consideración del tema se presentan en los medios de comunicación dos hechos delictivos asociados con la cumbia villera y así termina por instalarse en el aula la discusión que se había iniciado anteriormente. Estos acontecimientos permiten a los alumnos prestar atención al punto de vista planteado por la docente.

La selección de los temas, en ambos casos, comparte el carácter polémico por razones diferentes. Los alumnos que trabajaron sobre los *"reality shows"*, se sentían atravesados por las mismas contradicciones que se planteaban a nivel social y deseaban profundizar esa contradicción. El grupo que trabajaba sobre el tema de la cumbia villera no experimentaba contradicción alguna y la docente decide plantearla a partir de la polémica que sí se daba a nivel social.

Cómo documentarse para argumentar. Decisiones didácticas relativas a la lectura de opiniones de otros

Tanto en un grupo de trabajo como en el otro, los alumnos evidencian que para argumentar en forma oral o escrita no son suficientes las ideas propias, cargadas de subjetividad, sino que es necesario averiguar qué opinan los demás. Considerar otros puntos de vista es fundamental para redimensionar el propio.

El grupo que trabajó sobre los *"reality shows"* tuvo oportunidad de leer artículos que incluían opiniones de autores literarios prestigiosos[3], notas de revistas de actualidad[4] y opiniones de personalidades de la cultura[5]. El grupo que trabajó sobre la cumbia villera también comenzó la búsqueda de documentación sobre el tema: registro de debates en programas televisivos[6], artículos en diarios y revistas de actualidad[7]. Asimismo se realizó una encuesta de relevamiento de opinión elaborada por los alumnos y destinada a familiares y amigos.

Para ambos grupos se procedió a presentar un corpus de lecturas con diferente grado de dificultad, con claras evidencias de los procedimientos que se utilizan en argumentación. Esto facilitó una inmersión en las prácticas sociales de argumentación a partir de la lectura de argumentos vinculados con los temas seleccionados y planteados por diferentes actores sociales.

La lectura de textos argumentativos complejos presenta mayores dificultades que la narración.

> "El texto argumentativo trata de ideas, nociones, valores y creencias. La sucesión de estas ideas-argumentos no se controla desde 'el exterior', en referencia a la continuidad de un mundo. A diferencia de la demostración, el texto argumentativo tampoco está constituido, la mayoría de las veces, por una única larga cadena de argumentos que se derivarían unos de otros de manera casi lógica, hasta la conclusión final. [...] Comprender un texto argumentativo (largo) consiste, al menos en parte, en identificar o inferir los lazos que unen micro y macro argumentos y en identificar-evaluar el grado de convergencia de los conjuntos argumentativos hacia la conclusión prevista por el argumentador" (Brassart, 1995:46).

Fue necesario entonces leer y releer los textos, reponer información suplementaria, confrontar interpretaciones, alentar a los chicos a establecer relaciones entre conocimientos que ya tenían y los provistos por el texto, ayudarlos a detectar las huellas que el autor ha dejado para orientar la interpretación del lector, reconocer las diferentes voces en el texto y sus posiciones respecto del tema sobre el que se polemiza, formular preguntas y buscar las respuestas dentro y fuera del texto.

¿Por qué recurrimos a lecturas de diferentes fuentes y no al clásico texto escolar? Porque la lectura de diversidad de fuentes amplía las posibilidades de los alumnos de encontrar en los textos reales diferentes posiciones planteadas de distintas maneras. Los textos escolares con frecuencia presentan un corpus restringido que dificulta el horizonte de lectura de los alumnos dado que se trata de textos sobre diferentes temas, especialmente seleccionados para el análisis lingüístico de rasgos argumentativos. Dicho análisis lingüístico es relevante cuando está orientado por preocupaciones de escritura de los usuarios, que indagan en los textos de expertos los procedimientos más eficaces para persuadir o rebatir a otros.

Luego de la lectura en clase y domiciliaria de todos los materiales relevados, los alumnos espontáneamente comienzan a debatir sobre los temas seleccionados. Pasada la instancia de los acaloramientos personales se volvió a los textos para interrogarlos y analizar dónde se ponían de manifiesto las opiniones de los demás. En este punto las docentes debimos posponer nuestro protagonismo para escuchar a los otros, debiendo actuar como guía y no ejerciendo una actitud de control o de evaluación unilateral acerca de lo que decían los alumnos. Al decir de Delia Lerner "...que el control sea responsabilidad compartida con los alumnos..." (Lerner, 2001:152). En este caso los alumnos perciben, con la orientación del docente, que se utilizan

ejemplificaciones, refutaciones, citas de la palabra de otros, etc. Si bien no pueden darle el "nombre" preciso a cada estrategia, reconocen en tales procedimientos lingüísticos, maneras de afectar el discurso de diferentes formas. Posteriormente se retomarán dichas estrategias para ser objeto de sistematización.

Cómo configurar los propios argumentos. Decisiones didácticas relativas a la escritura de textos argumentativos

Después de un extenso período de lectura y análisis de las fuentes consultadas se inició el proceso de producción de borradores individuales para dar la oportunidad a todos los alumnos de formular argumentos y expresarse sobre el tema planteado. En los primeros borradores percibimos que los alumnos fueron capaces de incorporar en la organización de los textos ideas personales emanadas de las discusiones previas, de la lectura y puesta en común de los textos difíciles, además de una preocupación acerca de los procedimientos y de los futuros destinatarios de los textos.

Nos parece importante resaltar algunos de estos indicadores en las producciones de los alumnos:

- **La inclusión de la palabra de otros en el propio texto.**

Al producir los primeros borradores se notaba una especial preocupación de los alumnos por incluir diferentes opiniones que habían leído en los materiales consultados. Para ello se remitieron a lo dicho en los diferentes artículos, porque reconocen el valor del texto publicado. Las dificultades más recurrentes están vinculadas con la transcripción literal de frases de los artículos leídos desconociendo el valor de la cita de autoridad como estrategia de argumentación. Es innegable la importancia de la incorporación de la palabra del otro ya que se trata de un saber del que no disponían previamente. Aquí el docente interviene para reconocer como válida la inclusión de otras voces pero señalando la necesidad de utilizar las marcas propias de la cita de autoridad. Algunos ejemplos de esto son los siguientes fragmentos:

> "Los *reality shows* son un estilo de coliseo, por el cual los participantes son a la vez gladiadores y leones.
> Su misión es devorarse unos a otros hasta que quede uno con vida." [8]

Este mismo fragmento quedó plasmado en el texto final de la siguiente manera:

> Como dice un famoso escritor, "la televisión se ha convertido en un espejo barato, donde los participantes son a la vez gladiadores y leones, donde su misión es devorarse unos a otros hasta que quede uno solo con vida".
> "Las letras de cumbia villera cuentan lo que se ve sin paliativos, tratan de marginalidad, drogas, infidelidades, la policía; sin pasteurizar." [9]

El texto final dice:

> "Las letras de cumbia villera cuentan lo que se ve sin paliativos, tratan de marginalidad, drogas, infidelidades, la policía. Son historias sin pasteurizar" dice Liliana Moreno en un artículo de Clarín.

- **La posibilidad de elaborar por escrito una profundización de las ideas discutidas en el debate oral sobre las que se quiere argumentar.**

- Los valores de la sociedad de consumo actual:

> *"...Famoso y rico son actualmente los conceptos más importantes en la sociedad occidental. En la situación económica en la que vivimos en la Argentina, cualquier persona hace cualquier cosa por dinero y más si tiene una familia. Y si es tan fácil como no hacer nada ¿Cómo no probarse en un* casting *para ganar miles de dólares por hacer lo mismo que en casa pero en frente a las cámaras?..."*. [10]

> *"...Muchos dicen que es la vida misma en vivo y en directo, pero para mí no es verdad, porque si fuera la vida misma, tendrían que trabajar –aunque algunos lo hacen–, pagar cuentas, realizar trámites, en definitiva sobrevivir..."*. [11]

- La importancia de las decisiones individuales más allá del consenso que pueda tener un ritmo de moda:

> *"...Esta música ¿impulsa a los chicos a que cometan delitos, a drogarse o a alcoholizarse?*

240 BEST COPY AVAILABLE

Todos piensan que sí, porque en las letras de las canciones dicen lo que piensan, lo que pasa en las villas, etc. Para mí no es así, porque cada uno hace o dice lo que quiere, y no por eso, los otros van a robar, a alcoholizarse, o a drogarse. Yo creo que eso lo decide cada uno y está en uno el querer robar o drogarse...".[12]

- El valor testimonial de las canciones:

"Estas canciones hablan de drogas y de problemas que se viven en las villas y tratan de llamar la atención criticando a los políticos y a la policía...".[13]

Asimismo, se detectan diversas dificultades en los escritos de los alumnos: la imposibilidad de distanciarse de sus propias opiniones, evidenciado en el uso constante de la primera persona; los comentarios subjetivos y plagados del acaloramiento del debate oral.

En muchos casos los textos constituyen un *"collage"* que incluye fragmentos yuxtapuestos de los artículos leídos. Los signos de puntuación también se transforman en un tema importante a la hora de organizar el discurso escrito.

Mejorar estos escritos implicó reponer los conocimientos que los alumnos necesitaban para llevar a cabo las revisiones y sucesivas reescrituras. Para ello se realizaron talleres de discusión sobre algunas estrategias argumentativas más ligados a ejercicios que a discusiones centradas en las propias producciones de los alumnos. Estas clases mostraron un efecto parcial en la reformulación de sus escritos. Uno de los talleres –el de conectores– permitió una reflexión que se puso en evidencia en la mayoría de las producciones de los alumnos como saberes de los que pudieron apropiarse en las sucesivas reescrituras. Hubiera resultado interesante someter a discusión del grupo fragmentos de textos elaborados por ellos mismos y que pusieran en evidencia diferentes maneras de plantearse un problema de escritura. Por ejemplo, utilizar coordinantes diferentes para un mismo fragmento y evaluar el impacto que podía producir el escrito según estuviera formulado de una u otra manera. Plantear situaciones de reflexión lingüística sobre las producciones de los propios alumnos hubiera contado con la ventaja del profundo conocimiento del tema del escrito y de los destinatarios para evaluar la adecuación de los cambios sugeridos en cada caso.

La secuencia didáctica continuó con un dictado al profesor en el pizarrón en ambos trabajos. Esta opción de escritura permitió capitalizar en una producción única –tal como lo exigía la situación de comunicación– los argumentos más importantes elaborados individualmente por los alumnos, liberándolos de la realización efectiva de la escritura. Ésta es una decisión didáctica que afecta al tipo de producto ya que cuando el docente propone asumir la realización de la escritura, los alumnos pueden concentrarse en qué decir y cómo decirlo, es decir, asumen la formulación de lo escrito y se liberan de la acción de escribir. Cuando los alumnos no están familiarizados con el tipo de texto que van a producir, la realización de una producción conjunta por dictado al docente favorece la calidad del texto ya que permite que los alumnos tengan una idea más clara acerca de cómo se elabora un escrito argumentativo.

En el caso de "Cumbia Villera" el borrador del texto se realizó de la siguiente manera:

La docente propone el dictado mediando una planificación previa. Se debate si en el texto se va a definir el origen de la cumbia villera, si se va a hablar del vocabulario y la temática de las letras, si se darán ejemplos, si el texto va a plantear posiciones encontradas, si va a defender o a rebatir una posición determinada y los procedimientos para arribar a una conclusión. La planificación previa permite discutir la jerarquización de las ideas, en lugar de seguir un fluir en la elaboración espontánea de los chicos. Dado que el texto que se está produciendo será publicado es necesario listar todos los argumentos posibles, discutir la jeraquización y después proceder a la textualización.

En el caso de los *"realitys shows"* se realizan dos dictados al docente en el pizarrón. El primero incluye los tópicos que no deben dejar de estar presentes para que la argumentación sea efectiva. Se transcriben a continuación las ideas que se acordaron:

"Famoso y rico gracias a los televidentes."

"En tiempos de ajuste económico no es justo que doce personas ganen en sólo tres meses lo que un ciudadano puede llegar a ganar en mucho tiempo."

"El objetivo del programa es mostrar la vida en directo, pero no se cree que la realidad se refleje en un grupo de personas encerradas en una ca-

sa o en una isla, se sabe que la realidad es más cruda y no tan hipócrita."

"Es una especie de Coliseo romano, nos distraen, nos quieren hacer creer que ésa es la realidad, cuando la gente se está muriendo de hambre."

"También está claro que es una decisión propia ver esa clase programas."

"¿La gente se elige por lo que es realmente, por lo que fue antes de entrar y ahora tiene para contar? o ¿se busca siempre gente polémica?"

"Para entrar a un '*reality show*' hay que tener virtudes físicas y ninguna cualidad intelectual."

"No todos opinamos igual, pensamos cosas buenas o malas del programa, sin embargo lo miramos."

Al finalizar el dictado de ideas al profesor, se discute por qué les parece que la gente los mira o tienen tanto *raiting*. Las respuestas fueron muy interesantes:

"Porque está muy bien hecho, la persona que los creó es tan inteligente que si nos preguntan por qué lo vemos, no sabemos contestar."

"Por curiosidad."

"No estamos contentos con lo que somos y nos pasa y tenemos que mirar a ver qué hacen otros, pero no lo solucionamos con lo que vemos, seguimos siendo los mismos."

"Porque la propuesta es buena, es algo nuevo que llama la atención."

Estas ideas no pudieron mantenerse a lo largo de toda la argumentación porque al ser refutadas por argumentos en contra por parte de un número importante de alumnos no fueron integradas en la producción colectiva final. Es posible que los autores de estas ideas no las hayan defendido con convencimiento, pero en este caso hubiera sido indispensable que el docente asuma la posición de la minoría que encontraba justificativos a los "*reality shows*" para tensar al máximo la formulación de argumentos sobre este tema polémico. Cuando los alumnos se colocan monolíticamente en una posición es imperativo que el docente asuma la contraria –aunque sea de manera figurada– para favorecer la formulación de argumentos fortaleciendo la propia posición y rebatiendo la contraria.

Surge la posibilidad de publicar la nota de opinión en un medio local de gran circulación, el diario **El Eco de Tandil**. En este momento se decide escribir un texto final colectivo por dictado al docente en el pizarrón y para ello los alumnos planifican en qué orden quieren plantear sus ideas. La docente interviene, interroga a los alumnos para ir organizando el texto hasta arribar a la conclusión.

La escritura colectiva en ambos casos resulta un momento de tensión dado que ideas ya consensuadas vuelven a ponerse en consideración. Los alumnos tienen claro que les urge entregar el original al diario tanto escolar como local para su publicación, razón por la cual resulta indispensable prestar especial atención a la revisión del texto final. Dicho texto representó el corolario de un lago proceso de formulación de ideas, relevamiento y selección de información, producción de borradores, sucesivas consideraciones sobre los textos leídos para analizar procedimientos persuasivos, revisiones y reescrituras. Un proceso del cual los alumnos se sintieron protagonistas y dueños de su propia voz. Este tipo de situaciones didácticas favorecen, además, el compromiso personal y la autoestima de los alumnos.

En el Tercer Ciclo no todos los alumnos argumentan de la misma manera, esto se debe al grado de frecuentación previa con este tipo de textos, al conocimiento del tema sobre el que se desea escribir, pero fundamentalmente a las condiciones didácticas en que se presentan diversas situaciones de enseñanza.

No hay "recetas" a la hora de enseñar argumentación escrita. Se trata de diseñar situaciones didácticas que contemplen la producción para destinatarios reales, que se seleccionen temas polémicos, se consulten fuentes diversas, se formulen los argumentos posibles a favor y en contra, se jerarquicen las ideas, se textualicen, revisen y rescriban y que este proceso permita una vuelta sobre diversos textos argumentativos de circulación social para generar un conocimiento más profundo de la lengua al servicio de una producción cada vez más efectiva. En el marco de este proceso la previsión de la intervención docente es fundamental para cuestionar, informar, contraargumentar, sugerir la consulta de fuentes, explicar y garantizar una interacción productiva que enriquezca a todos. Efectivamente, la enseñanza de la argumentación escrita no es magia, es didáctica.

Consideraciones finales

La argumentación se aprende ejerciéndola y para ello es importante debatir sobre un tema polémico que favorezca que los alumnos asuman posiciones a favor y en contra.

La escritura argumentativa ayuda a ser mejor lector de textos argumentativos porque al escribir se enfrentan problemas que no aparecen durante la lectura. La escritura genera una toma de conciencia sobre la forma de construcción de los textos que generalmente a un lector le pasa desapercibida, dado que tal toma de conciencia no se hace necesaria para comprenderlos.

Al producir textos argumentativos se hace indispensable tomar contacto con las formas de argumentación de circulación social. Al relevar y seleccionar información sobre el tema en cuestión, buscar citas de autoridad para apoyar los propios argumentos o para rebatir, volver una y otra vez sobre los textos consultados para analizar cómo los escritores con experiencia resuelven sus propios problemas al escribir, los alumnos se acercan a las formas de argumentación social.

Se trata, en definitiva, de enseñar a argumentar desde las prácticas sociales de argumentación y desde allí interrogar a los procedimientos lingüísticos para producir textos cada vez más persuasivos. En los trabajos de argumentación escrita aquí analizados, el eje conductor era lo que los alumnos querían comunicar. Creemos que saber identificar lo que otros quieren comunicarnos y tener claro el lugar de las ideas propias en el marco de las ideas de otros es indispensable en una sociedad que cada vez tiene más dificultades para encontrar a través del discurso una vía de entendimiento.

* El presente trabajo es inédito, fue presentado como Ponencia en el Foro: Escuela, Comunidad y Alfabetización realizado en la ciudad de Tandil, entre el 21 y el 24 de agosto de 2002. Este Foro se realizó como cierre de la Capacitación en Didáctica de la Lengua y Literatura, financiada por la Fundación Kellogg, cuya asesora calificada es la Lic. Delia Lerner.

Notas

1. El trabajo denominado "La cumbia villera ¿incita al delito?" fue llevado a cabo por la Prof. Mariela Rubio durante el ciclo lectivo 2001.
2. El trabajo denominado *"Reality Shows"* fue llevado a cabo por la Prof. Valeria Arias durante el ciclo lectivo 2001.
3. Salman Rushdie, "Show de la real nada", Suplemento "Zona", **Clarín**, del 10 de junio de 2001.
4. Fragmento artículo publicado en la Revista "Viva" de **Clarín** el 3 de junio de 2001.
5. Daniel Amiano, artículo de opinión titulado "Ser yo", Suplemento "Teve", **La Nación**, semana 19 al 25 de junio de 2001. Fragmento del reportaje realizado a León Gieco con motivo de su visita a la ciudad de Tandil en el Diario **El Eco de Tandil**, el 16 de Julio de 2001.
6. Guión del Programa Nº 73, "Punto Doc/2", Azul TV.
7. Liliana Moreno, "Partituras argentinas - Canciones entre La Horqueta y La Cava", Suplemento "Zona", **Clarín**, 12 de junio de 2001. Bilbao, Guido, "Fascinación Villera", Revista **Noticias**, 30 de julio de 2001. Diario **Nueva Era**, "La cumbia villera ofende a los pobres", 22 de julio de 2001. Diario **El Eco de Tandil**, "Menores robaban inspirándose en temas de cumbia villera", 27 de julio de 2001.
8. Texto producido por las alumnas Ma. Eugenia Ferreira y Camila Pontaroli de 8º año, EGB Nº 34 de Tandil.
9. Texto producido por los alumnos, Sandro Nicora y Romina Lombardozzo, de 9º año, EGB Nº 42 de Tandil.
10. Texto producido por la alumna Natalia Montejo, de 8º año, EGB Nº 34 de Tandil.
11. Texto producido por las alumnas Natalia Ateiro y Fátima Ceruzze, de 8º año, EGB Nº 34 de Tandil.
12. Texto producido por la alumna María Soledad García, de 9º año, EGB Nº 42 de Tandil.
13. Texto producido por la alumna Pamela Lombardozo, de 9 año, EGB Nº 42 de Tandil.

Referencias bibliográficas

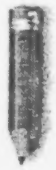
Brassart, Dominique Guy (1995) "Elementos para una didáctica de la argumentación en la escuela primaria." En **Comunicación, Lenguaje y Educación**, 1995, **25**, 41-58.

Camps, Ana y Joaquim Dolz (1995) "Enseñar a argumentar: un desafío para la escuela actual." En **Comunicación, Lenguaje y Educación**, 1995, **25**, 5-7.

Dolz, Joaquim (1995) "Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión." En **Comunicación, Lenguaje y Educación**, 1995, **25**, 65-77.

Lerner, Delia. (2001) "¿Es posible leer en la escuela?" En **Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario**. México, Fondo de Cultura Económica, 115-164.

Este artículo fue solicitado a sus autoras por la Dirección de LECTURA Y VIDA *en septiembre de 2002.*



Texto publicado en el periódico escolar
"De nosotros para Ustedes. La 42 informa"
Año 1, Nº 2, octubre de 2001

UN TEMA PARA PENSAR Y SEGUIR DISCUTIENDO

"La cumbia villera ¿incita al delito?"

La cumbia villera nació de la mezcla de la cumbia colombiana con el rap negro. Surge en las villas "La Esperanza" y "La Cava", como denuncia o narración de lo que pasa en ellas. Critica a los políticos, a la policía y a la realidad social; pero también se critican entre ellos. Este es el caso de la canción "Pibe cantina" de *Yerba Brava* que está dedicada a Pablo Lescano (cantante de Damas Gratis).

Se destacan en este género musical grupos como Yerba Brava y Damas Gratis (que de alguna forma son los pioneros de esta movida). También son conocidos Malafama, Guachín, Metaguacha, etc.

Las letras de la cumbia villera muestran lo que se ve sin paliativos, tratan de marginalidad, drogas, infidelidades, la policía. Son "historias sin pasteurizar" dice Liliana Moreno en un artículo de Clarín.

Las canciones tienen un vocabulario apropiado para su uso en las villas, entre amigos o en la calle, pero puede molestar en otros ámbitos.

El padre Grassi opina que las letras son de mal gusto: -"esa música ensucia a los habitantes de las villas que ya bastante tienen con cargar con la cruz de la pobreza".

Por otra parte, el sacerdote dice: "no es una cumbia que surge de las villas o de los barrios marginales, nace de las ganas de ganar dinero con la miseria ajena y con la bronca".

Pero hay un tema en el que quisimos hacer hincapié: La cumbia villera ¿incita o no al delito?

La juventud en general piensa que no, que esta música está hecha sólo para divertirse. Sin embargo dos amigos de Pablo Lescano (cantante de Damas Gratis y compositor de muchos otros grupos) "El Chino" y "El Coreano", quienes aseguraban no tener lazos con la delincuencia, fueron captados por cámaras televisivas en el momento de su detención por la policía luego de haber estado acuartelados en un pool por dos horas y con doce rehenes.

Otro caso fue el de la banda de menores de 16 años que, inspirados en la cumbia villera, se dedicaba a robar.

En una encuesta realizada acerca de la relación de la cumbia villera con el delito, la mayoría de los jóvenes opina que no tenía nada que ver con ello, y que por escucharla no se tendrían que ver influenciados a delinquir. En eso entran en juego otros factores como la educación, el ámbito familiar y las amistades.

A pesar de las opiniones y los casos citados en el texto no hay ninguna evidencia que compruebe que los oyentes de esta música se vean influenciados a drogarse alcoholizarse, robar y cometer otros delitos.

Además, nosotros creemos que la cumbia villera no incita al delito ya que antes que ésta apareciera ya había ladrones y drogadictos. Y que la cumbia villera sólo es un ritmo más que dentro de un tiempo va a estar fuera de moda.

Alumnas y alumnos de 9º año
E.G.B. Nº. 42 - Tandil

Escuela Nº 34
Gral. José de San Martín
8º Año – División "A"

LOS CHICOS OPINAN:

"El universo invertido de los *reality shows*"

La historia de los medios del nuevo siglo es asistir a la proliferación de un nuevo formato de programas televisivo: "Los *reality shows*" -"Expedición Robinson", "Gran Hermano", "El Bar", "Confianza Ciega", etc-.

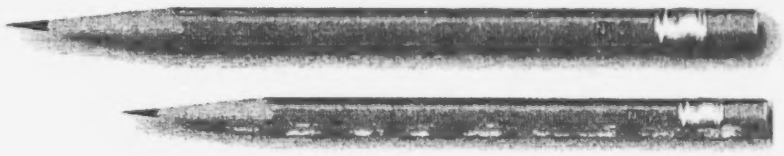
El objetivo de este tipo de emisiones es mostrar la vida en directo. Implica convocar a un grupo de personas con determinadas características que deben convivir durante un período prolongado de tiempo en una casa o isla, creando conflictos tales que llamen la atención y mantengan la curiosidad e intriga de los televidentes.

En primer lugar estamos ante gente que se hace famosa por no hacer nada, pero por hacerlo a la vista de todos. Famoso y rico a costa de cualquier valor parece ser la meta. Pero son populares por cómo son o por lo que fueron y ahora tienen para contar. Los elegidos, gente que puede generar polémica o con algún pasado tormentoso, deben poseer para ingresar virtudes físicas y ninguna cualidad intelectual. Estas parecen ser las condiciones fundamentales.

En segundo lugar: ¿Es justo que en tiempos de ajuste económico una persona gane en tres meses de ocio lo que un ciudadano no puede ganar en toda su vida? Vida en directo es trabajar, realizar trámites, mantener una familia. En definitiva sobrevivir.

En tercer lugar: ¿Quiénes ganan con este tipo de programas? ¿Participantes?, ¿televidentes?, ¿o en realidad los productores? Este es un negocio que genera millones: 0600, venta de productos, *rating*, todo gracias a quienes los vemos. Como dice un famoso escritor "la televisión se ha convertido en un espejo barato, donde los participantes son a la vez gladiadores y leones, donde su misión es devorarse unos a otros hasta que quede uno solo con vida".

Sintetizando, la televisión es utilizada para exponer los aspectos negativos de las personas, esto es consumido masivamente por nuestra sociedad, que en su mayoría no está preparada para diferenciar lo negativo de los valores positivos de los seres humanos, ya sea por ignorancia, desinterés, o por los problemas de fondo que nos afectan como la educación, la salud, la desocupación. Mientras tanto la televisión hace su negocio.



La ortografía: uno de los problemas de la escritura

MIRTA TORRES

Mirta Torres forma parte del equipo de *Prácticas del Lenguaje* y del de *Historia Oral (Leer para estudiar historia)* de la Dirección de Currícula (Dirección de Planeamiento, Secretaría de Educación, Ciudad de Buenos Aires). Recientemente, participó como autora de las siguientes publicaciones: **Leer y Escribir en el Primer Ciclo** (Secretaría de Educación); **Propuestas para el aula, Lengua, EGB 1 y EGB 2** y **Cuadernos del Alumno/Cuadernos del Docente, Tercer Ciclo Rural** (Ministerio de Educación de la Nación)

Los maestros revelan, en cada encuentro previsto o espontáneo que tenemos con alguno de ellos, una gran preocupación por la adquisición, por parte de los chicos, de los conocimientos ortográficos básicos. Es cierto: algunas producciones escritas por alumnos de los últimos años de la EGB o por jóvenes de media o polimodal (y por muchos adultos) dejan perplejo al lector, debatiéndose entre la comprensión de un texto que parece "en otro idioma" y la impotencia docente –si el lector es docente– de hacer aprender lo que parece inenseñable.

La ortografía de las palabras desafía desde los pizarrones de los mercaditos, desde las notitas de algunos papás y hasta desde algún acta escolar donde, inexplicablemente, *se "ha **'harriado'** la bandera al finalizar la fiesta patria.* Sin duda, son muchos menos los lectores a quienes molesta un *punto y coma* inadecuadamente colocado o *un punto y aparte* que debió haber sido *punto seguido*. La ortografía de las palabras, tan inalcanzable como parece, "salta a la vista", aún a la de aquellos que no pueden decidir tan espontáneamente, cuando escriben, dónde poner la *ese* y la *ce* en la terrible *decisión* de ese momento.

Dos preguntas se plantean entonces: ¿por qué no preguntan, revisan, consultan, piden la lectura de alguien más experto –compañero, madre, novia o docente– antes de hacer circular el texto ante los ojos de otros? y, de importancia primordial para el trabajo escolar, ¿de qué manera, en qué condiciones didácticas, es posible hacer que, progresivamente, los escritores dispongan de los conocimientos ortográficos en la "primera escritura", digamos, espontáneamente, sin que la decisión ortográfica entorpezca el de por sí arduo trabajo de hacer que el texto sea fiel a las intenciones comunicativas de su autor?

Ambas cuestiones necesitan investigación didáctica. Sabemos que algunas indagaciones se están llevando a cabo; mientras tanto, grupos de docentes ponen en práctica propuestas continuadas de año en año o interesantes experiencias de aula. De alguna de ellas podemos dar noticia.

La ortografía, en su lugar

En la planificación de **Prácticas del Lenguaje** (G.C.B.A, 1999) , las *prácticas del lector y del escritor* son los contenidos de enseñanza. El propósito es *formar lectores y escritores*, previendo proyectos de larga duración, secuencias didácticas alrededor de un eje de trabajo, actividades habituales (Lerner, 2001), donde los chicos ponen en juego, una y otra vez, hasta hacerlos propios, los *quehaceres del lector* –escuchar cuentos, reencontrarse en el libro con las preguntas de la ya conocida "abuela" de Caperucita, comentar las diferentes crónicas ante un mismo hecho en periódicos de distinta tendencia, elegir una novela, permanecer en la tensión del lector que deja la lectura para el otro día, decidir uno mismo releer "algo" que no quedó claro, relacionar cierta información con otras lecturas, datos o experiencias– y los *quehaceres del escritor* –releer para ver si se entiende, dar vuelta el orden de los párrafos, separar un párrafo porque queda muy denso, consultar información antes de ponerla en el texto, cambiar una expresión para subrayar o acortar la distancia con el interlocutor, anticipar la aparición de un personaje para crear suspenso, revisar y rescribir–. Es en ese cúmulo de contenidos esenciales, espacio y tiempo en el aula y fuera de ella para las *prácticas del lenguaje*, donde la ortografía ocupa un lugar.

El *aprendiz de escritor* necesita comprender lo mismo que debe llegar a comprender el hablante: el lenguaje expresa mensajes, discursos, lo que se quiere trasmitir, pero también muestra y presenta a quien lo emplea... *"No anda bien la patrona"*, decía detrás de mí un hablante a quien no pude ver..., y sin embargo lo supe: más de sesenta años, tal vez más de setenta, sin duda procedente de un barrio...: expresó, como lo hubiera hecho mi abuelo, lo que para otro hubiera sido *mi mujer*, *mi esposa* o *mi pareja*. Así, la ortografía es valiosa en sí misma porque da unidad a una lengua extendida en el espacio de los continentes y prolongada a través de los siglos; es imprescindible porque su normatividad da pistas al lector que anticipa: *"A las cinco, se retiraron los em..."*: antes de volver la página, el lector ha desechado a los *endeudados*, los *enfadados* o los *encarcelados*, para pensar en los *embajadores*, los *empresarios* o los *empleados*..., ortográficamente se reducen las posibilidades y se ajusta la anticipación. Pero, y no es poco, la ortografía precede y presenta al escritor, es un elemento de discriminación como lo es el lenguaje oral.

Ni los *temas de ortografía* (y de *gramática*) son **los** contenidos del área, ni la ortografía **no importa** o **no se corrige**... Concientes de la importancia verdadera de la ortografía, los docentes deben recuperar para ella su lugar y su tiempo, reconociéndola, en medio del devenir de los proyectos, las secuencias y las actividades en que los alumnos ponen en práctica las prácticas del lenguaje, como *uno de los problemas* de la escritura, evitando que,

> "...como lo más accesible a la evaluación es aquello que puede considerarse 'correcto' o 'incorrecto', la ortografía de las palabras ocupe un lugar más importante que otros problemas más complejos involucrados en el proceso de escritura" (Lerner, 2001:67).

Corregir la escritura

Un proyecto de escritura –o una secuencia de actividades que culmina con la producción de un texto– tiene un propósito intrínseco, propio, independiente de los propósitos didácticos: incluir una nota en la página de Internet de la escuela, elaborar un artículo para la revista, preparar el guión para filmar un corto, transformar el cuento en drama para ofrecer una función de títeres, recomendar las mejores películas. Todos los esfuerzos están dirigidos a que el producto final –la nota, el artículo, la obra...– resulte interesante, claro, divertido, ágil, según el género, la intención y los destinatarios. A lo largo del proceso de producción, desde los más pequeños a los más grandes reformulan su plan de escritura, releen –o escuchan la relectura que el maestro "les" hace de su texto– y agregan o tachan, discuten y consultan para lograr el texto deseado. Este producto final, además, no puede llevar *faltas de ortografía*.

A lo largo del proceso de elaboración del texto, el tema ortográfico está *también* presente. Si los chicos escriben "a mano", con lápiz o bolí-

grafo, remiendan una *v* sobrescribiéndole la *b* después de dudar y de pensarlo; de escuchar la opinión del compañero con quien comparten la autoría pero que, en ese momento, no está en poder del lápiz; de consultar a viva voz *("¿con qué ve va?")*; de recoger la intervención "al pasar", breve y rápida del maestro que va y viene y señala: *"ésta va con be larga"*. Si usan, en cambio, el procesador, la ruta puede ser casi idéntica: reemplazar la *v* por la *b* –en lugar de remendar– por indicación de otro o por decisión propia o respondiendo, en este caso, al llamado de atención de la herramienta ortográfica –la ondeante línea roja– si es que el docente ha sugerido mantenerla activada durante la sesión de escritura.

Pero una vez listo, cuando ya el guión, la lámina para la cartelera, la carta, la nota o la monografía van a ser editados, colgados o enviados, falta algo: es el momento de activar la herramienta ortográfica –"a mano" o en computadora–; activar la mirada final, atenta y crítica:*¿con ve o con be?, ¿cómo decidirse?* En este momento, todos los recursos son buenos, y todas las dudas y decisiones valederas salvo el "no importa": el diccionario, las opciones en *ortografía* –la *herramienta* del procesador–, la consulta a un par o a un experto –o más experto–. Todo vale, porque lo que importa es la calidad del texto que presenta a su/s autor/es y lo/s expone al juicio del lector. (Piense el lector en su *curriculum*, piense en ese otro lector, su probable empleador, ante una sola *falta de ortografía*).

Reflexionar sobre la ortografía

Regresemos ahora a un momento anterior: dejamos más arriba la escritura en pleno proceso, la revisión en pos del mejor texto y, entre tantas decisiones, una más, la ortográfica.

El proyecto o la secuencia de actividades sigue su curso: la mayor parte del tiempo dedicado en el aula a las *prácticas del lenguaje* se emplea en leer y escribir, en llevar adelante las diversas acciones –o actividades–, los pasos necesarios para obtener el producto final[1]. Pero el maestro destina –prevé, planifica– un recorte en el tiempo; se trata de cuarenta minutos, tal vez menos, en que alguno de los problemas ortográficos surgidos en el momento de la producción del texto se separa de él, se descontextualiza y se toma como tema de trabajo.

La alusión al tiempo no es inocente; estamos planteando una *dedicación continua* a los proyectos y las secuencias donde los alumnos ponen en juego las *prácticas del lector y del escritor* (entre las que también señalamos la necesidad de *revisar la ortografía*) y recortando un tiempo previsto –planificado, no casual aunque alguna vez pudiera serlo– y breve, para reflexionar sobre un tema ortográfico, relevado y/o anticipado por el docente.

La anticipación de los *temas de ortografía* proviene, para el maestro o el profesor, de diversas fuentes: su propia experiencia de aula, los contenidos ortográficos propuestos en los diseños curriculares[2] la previsión del género y del contenido del texto que los alumnos van a elaborar.

El maestro de quinto grado, por ejemplo, planea con los chicos recrear un museo donde se expondrán retratos de la época de unitarios y federales[3] (el análisis de las vestimentas, de los rostros, de los peinados, ampliará las posibilidades de los alumnos de comprender las características de la época); cada cuadro –fotocopia de óleos, grabados o litografías– irá acompañado de un texto de presentación-interpretación en el que los niños agregarán datos de los sucesos históricos del momento. Ya han comenzado a consultar manuales y fascículos, a visitar museos y a analizar las obras. El maestro sabe que, en la mayoría de los casos, los chicos se referirán a "la expresión" del personaje. Dedica una clase a plantear el tema:

–En los primeros borradores vi que dudaban acerca de la palabra "expresión", Piensen primero y luego conversen cinco minutos entre Uds. ¿**Por qué** estamos seguros de que "expresión" (anota la palabra en el pizarrón) se escribe así, con *ese*..?

Los chicos piensan primero e intercambian luego en grupitos. Al cabo del tiempo estipulado, el maestro reclama las conclusiones a que han llegado:

–Lo buscamos en el diccionario.

–Lo que pasa es que viene de "expresar"

–Yo me expreso.

–¿Y entonces?, insiste el docente.

–¡Yo me expreco..., no existe!

–Ah, ¿y cómo podríamos explicarlo?

–Expresión viene de expresar... ¡Expresar solamente puede ir con *ese*!

El docente avanza:

–¿Qué podrían decir entonces de la famosa "televisión"?

(Escribe la palabra en el pizarrón).

–¿Por qué va con *ese*?

Los chicos orientan la búsqueda hacia una palabra "segura":

–¡Televisor!

–Pero no van a poder encontrar ni una palabra segura para explicar por qué "división" va con *ese*.

(La anota).

–¿Y "revisión"?

En el pizarrón se va armando una pequeña lista. Claro que no resulta fácil explicar por qué "decisión" y "excursión" se escriben con *ese*. El maestro amplía el universo de los parentescos lexicales que permiten recurrir a la palabra segura: decidir, decisión, decidido, indeciso, indecisión.

–¡Indeciso es la palabra!, señalan los chicos.

Y él cuenta, luego, una historia acerca del latín, de algunas palabras que han dejado de usarse como "ex-curso", marchar fuera del curso, del recorrido habitual, en fin, hacer una excursión.

–Ahora, sin equivocarse, copien la lista de palabras en sus carpetas.

En nuestro ejemplo, el maestro...

◇ Descontextualiza un problema ortográfico relacionado con la situación de escritura que es eje de la actividad del área; el planteo es oportuno pero no casual.

◇ Por esta vez, da vuelta la pregunta habitual en la escuela; no pregunta con qué se escribe *expresión*, si no *por qué "expresión" se escribe con ese*, evitando una discusión estéril entre posiciones que los niños probablemente no pueden, hasta ese momento, fundamentar (*de paso, ¿se preguntó por qué discusión va con ese, amigo lector?).*

◇ Amplía la problemática a otras palabras que presentan la misma dificultad para los niños.

◇ Intenta que den cuenta explícita de su accionar: buscar una palabra *segura* dentro de la familia de la palabra en cuestión, es decir, establecer parentescos lexicales hasta dar con una explicación ortográfica válida: "*Va con ese porque...*" .

◇ Ilustra, cuenta y da cuenta de quién es, el maestro, ampliando la mirada y ayudando a ver.

◇ Finalmente, pide que se guarde registro copiando en la carpeta la lista de las palabras y la de sus "parientes seguros" (*división, divisor – revisión, revisar).*

Volver a corregir

Probablemente, los niños olvidarán con qué se escribe división en la próxima oportunidad que tengan para hacerlo. Será el maestro quien sostenga a lo largo del año (¡ojalá fuera posible hacerlo a lo largo de la historia escolar de los alumnos!) el compromiso asumido; se ha reflexionado y decidido, ha quedado registrado: en muchos casos, ante una duda ortográfica, es posible recurrir a palabras emparentadas semánticamente con la que produce dudas y cuya ortografía es segura.

La intención inmediata del maestro es lograr que los niños escriban convencionalmente palabras de uso muy frecuente como expresión, división o revisión, pero su propósito didáctico más ambicioso es el de poner en manos de los chicos una herramienta ortográfica, un criterio de decisión que aumente la autonomía de los escritores. El maestro debe mantener este criterio circulando entre los chicos en el momento de la producción y en el momento de la revisión. A los señalamientos ortográficos habituales sumará, cuando sea oportuno, la pregunta instalada:

–¿Por qué pusiste "televisión" con *ese*? –si lo puso con *ese*–.

–¿Por qué pusiste "excursión" con *ce*? –si lo puso con *ce*–.

O recordará a los autores su responsabilidad:

–Revisen la ortografía y no olviden pensar si hay palabras seguras que los ayuden a corregir algún error.

En el aula se pondrán en marcha nuevas propuestas que contribuirán a la formación de lectores y escritores. El docente intervendrá durante la escritura y antes de llegar a la versión final, propondrá situaciones específicas de discusión acerca de la ortografía de ciertos fragmentos o de ciertas palabras sugiriendo luego revisar la propia producción según las conclusiones a las que se arribó en la discusión, recortará sistemáticamente bloques destinados a plantear problemas ortográficos surgidos en las situaciones de escritura o previstos por él, devolverá a los alumnos la responsabilidad de la revisión tantas veces como sea posible sin perturbar el proceso de producción del texto.

La búsqueda de relaciones entre la ortografía y la semántica es sólo una de las herramientas de las que disponen los escritores en el momento de tomar decisiones ortográficas; hay otras que los docentes pueden revisar en distintas bibliografías o de las que podremos hablar en otra oportunidad. Lo que resulta imprescindible es reconocer el camino: identificar las herramientas –que es mucho más que "aprender" ciertas palabras o memorizar algunas reglas– y ponerlas en manos de los chicos para que fortalezcan su autonomía en el momento de emplear la escritura, para que fundamenten sus decisiones y discutan, incluso, los señalamientos que parpadean desde la pantalla de la computadora.

Notas

1. Se insiste aquí en el "producto final" porque al tratar la problemática ortográfica necesariamente pensamos en propuestas de escritura; la lectura **circunstancialmente** no resulta la protagonista del trabajo en el aula y en la escuela.
2. Los PDC de la Ciudad de Buenos Aires, particularmente, brindan a los docentes una fuente muy rica de reflexión personal y de decisión didáctica.
3. Escuela ÆQUALIS, año 2001. Los alumnos estudian el período de la historia argentina que abarca aproximadamente desde 1825 a 1850; los contenidos de Ciencias Sociales se trabajan con el asesoramiento de la Lic. Silvia Alderoqui.

Referencias bibliográficas

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula (1999) **Prediseño Curricular Segundo Ciclo, Prácticas del Lenguaje**, Tomo 2, 585-712.

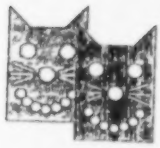
Gomes de Morais, Artur (1995) "Escribir como debe ser." En Ana Teberosky y Liliana Tolchinsky, **Más allá de la alfabetización**. Buenos Aires, Santillana, 67-92.

Gomes de Morais, Artur (1998) "La ortografía en la escuela: representaciones del aprendiz y acción didáctica." En **Textos en contexto 4, La escuela y la formación de lectores y escritores**. Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura/Lectura y Vida, 1998, 33-58.

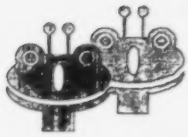
Lerner, Delia (2001) **Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible, lo necesario**. Fondo de Cultura Económica, México, 2001.

Zayas, Felipe: "Ortografía y aprendizaje de la lengua escrita." En **La lengua escrita en el aula**, Textos de didáctica de la Lengua y de la Literatura nº 5, Barcelona, Graó, julio de 1995

Este artículo fue solicitado a su autora por la Dirección de LECTURA Y VIDA *a su autora en septiembre de 2002.*



Libros recomendados para niños y adolescentes



Sección a cargo de la profesora María Luisa Cresta de Leguizamón

Los textos han sido seleccionados por María Luisa Cresta de Leguizamón, respetando la pluralidad temática como un principio regidor en la literatura infantil. La agrupación por edades responde a fines prácticos y no pretende fijar límites taxativos.

De 5 a 8 años

Suez, Perla: **¡Blum!**. Ilustraciones: María Rojas. Buenos Aires: Alfaguara, 1999, 47 páginas.

◆ Las peripecias en una peluquería, la del Señor Blum, son tan atractivas como sorprendentes. Hay humor, hay acciones rápidas, hay imprevistos. Relato dirigido a lectores pequeños, siempre ávidos de notas originales; en este caso, de fácil acceso para su lectura *(cuento)*.

Villafañe, Javier: **El gallo pinto**. Ilustraciones: niños de jardines de infantes y primer grado. Buenos Aires: Hachette, 1978, 70 páginas.

◆ Diez poemas escritos por Javier Villafañe, para los niños pequeños, con temas pensados para ellos (ronda del sapo y las ranas, los cinco burritos, duérmete mi niño...). El autor está considerado como uno de los autores más famosos, tanto en Argentina como en toda Hispanoamérica, en España... *(poemas)*.

De 7 a 10 años

Ende, Michael: **Tranquila, tragaleguas (La tortuga cabezota)**. Ilustraciones: Agustí Asensio. Traducción: María Teresa López. Madrid: Alfaguara, 1983, s/n.

◇ Historia de un viaje. La tortuga decide asistir al casamiento del rey de la selva. Marcha, despacito pero sin parar. Se encuentra con cuervos y monos, con arañas y un caracol, un lagarto... Demora muchísimo, pero llega puntualmente a la boda: "ya lo dije, siempre, que llegaría a tiempo...". Páginas que acompañan al texto tienen impresas melodías y canciones alusivas *(cuento)*.

Gusmán, Rosalba: **La revobulliprotesta**. Ilustraciones: Graciela Neira. Bolivia, Cochabamba: Ed. Finsa, 1991, 34 páginas.

◇ Divertidas historias de animales. Un día se llevan el león al zoológico, donde comienza una nueva vida: encerrado, privado de su libertad, se relaciona con animales prisioneros como él. Intentan una huida, lo logran y así son devueltos a la selva *(cuento)*.

De 9 a 12 años

Calvino, Ítalo: **El príncipe cangrejo**. Ilustraciones: Vivi Escriva. Traducción: Esther Benítez. Madrid: Espasa-Calpe. Colección Austral-juvenil, dirigida por Felicidad Orquín, 1986, 308 páginas.

◇ Calvino presenta narraciones tradicionales, que han sido recogidas, en su mayoría, por investigadores del folklore. Reflejan, simbólicamente, los conflictos del ser humano: objetos y animales mágicos, niñas hechizadas, hadas, magos, brujas, dragones, pastores, princesas y reyes. Mundo donde la realidad y la fantasía se funden entre sí, lo que ayuda a un conocimiento más profundo de nuestro interior *(cuentos)*.

Escalada Salvo, Rosita: **Las memorias de Verónica**. Misiones, Posadas: Imprenta "La Impresión", 1999, 76 páginas.

◆ Verónica decide escribir sus memorias. En casi todos los relatos, ella misma es el personaje principal. Los capítulos son ágiles, algunos muy breves, con riqueza de vocabulario: tratan de reflejar el lenguaje y el pensamiento infantil y adolescente. Verónica opina de cuanto la rodea, familia, amigos, barrios. Estilo ágil; las "memorias" cumplen fielmente su periplo de indagación y el juicio que le merece (a Verónica) el mundo circundante *(novela)*.

De 11 a 14 años

Formiga de Tosco, Lidia María: **El misterio de los túneles**. Ilustraciones: Darío Tosco. Córdoba: Narvaja editor, s/f, 111 páginas.

◆ Subtitulada "novela para chicos inquietos", se mezclan la realidad (los exploradores de túneles) con la imaginación (una búsqueda de aventuras). Hay una confluencia de episodios reales, vividos entre adolescentes inquietos. Se intercambian vivencias de una edad ávida de mundos inexplorados, con los ingredientes de su propia naturaleza juvenil. Los lectores, "chicos inquietos" se adueñan de una dimensión de vida que los ayudará a crecer *(novela)*.

Maza de Miranda, María Amalia: **La flor de lirolay y otros cuentos para adolescentes**. Ilustraciones: Martha Molina Leal. Córdoba: Ediciones del Boulevard, 2000, 121 páginas.

◆ Veinticinco cuentos. "La flor de lirolay" es la versión de una antigua leyenda, rescatada en el noroeste argentino. El resto son relatos de temas variadísimos. "Concebí estos cuentos –dice la autora– para entretenerlos en sus horas de ocio y de descanso, y para ayudarlos a acrecentar valores". Así transcurren estas piezas, breves algunas, donde lo real-maravilloso ocupa un espacio muy particular, intransferible y poseedor de mensajes para ese mundo de ideales y afanes solidarios *(relatos y leyendas)*.

257 BEST COPY AVAILABLE

NUEVAS ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA

ESCRIBIR PARA APRENDER

La escritura es una herramienta poderosa para pensar y aprender. Cuando los alumnos tienen que expresar una idea en sus propias palabras deben procesar la información y comprenderla antes de poder explicarla. Escribir ayuda al alumno a aprender y a utilizar el vocabulario y las palabras técnicas relacionadas con una disciplina.

Algunas formas de incorporar la escritura a todas las áreas de contenido son:

- ◇ Llevar un diario (denominado asimismo registro de aprendizaje) que detalle los contenidos abordados en clase.
- ◇ Realizar actividades del tipo RAFT*.
- ◇ Redactar informes.
- ◇ Tomar notas.
- ◇ Formular preguntas o problemas para que los respondan otros alumnos o grupos.
- ◇ Crear canciones o dramatizaciones sobre el contenido.
- ◇ Redactar correspondencia persuasiva sobre ciertas cuestiones que se refieran a una determinada disciplina.
- ◇ Redactar artículos o editoriales para algún periódico y que se refieran a los contenidos.

* *N del T: Sigla que significa **R**ol del escritor; **A**udiencia del escritor; **F**ormato del escrito; **T**ema abordado por el escritor.*

Buehl, 1995; Santa, 1988

LECTURA ESTRATÉGICA

Los maestros e investigadores han comprendido que la lectura no implica simplemente el dominio de ciertas habilidades aisladas que permiten a un lector decodificar palabras y entender oraciones simples. Una lectura eficaz exige que el lector utilice el texto escrito como base para reunir información que dé sentido a su mundo. El lector debe aplicar una cantidad de estrategias para comprender, incluyendo la inferencia, la generalización y la interpretación.

Hoy en día, la lectura se describe como un *rango de estrategias flexibles y adaptables,* no como conjunto y secuencia de destrezas. Referirse al proceso de lectura como proceso orientado por destrezas es evocar una imagen de alumno que emplea pequeñas porciones de texto para trabajar actividades aisladas. El término *estrategias*, en cambio, se refiere a los planes concientes y flexibles que puede aplicar el lector, adaptándolos a tareas y textos particulares.

Cuanto más concientes estén los alumnos de los procesos y estrategias que emplean para componer el significado, más éxito tendrán cuando apliquen estos procesos y destrezas. La capacidad de supervisar su propio proceso de lectura, actividad *metacognitiva*, es un factor clave para alcanzar el éxito en la lectura. Al realizar esta supervisión, el alumno toma conciencia de su forma particular de procesar el conocimiento.

258

Evaluación universitaria americana, 1996

REFLEXIÓN

El ritmo y las presiones del mundo moderno dejan escaso tiempo para la reflexión. Sin embargo, la reflexión deliberada es esencial para aprender con una medulosa comprensión. La mente contempla una experiencia y analiza, cuestiona, determina qué es importante, intentando conectar nueva información con información conocida (Caine y Caine, 1991).

El maestro debe concientemente incluir como parte de su clase las oportunidades que permitan a los alumnos volver sobre la lección para poder identificar aquellos conceptos que están claros y cuáles requieren aclaración. Algunas estrategias que ayudan al alumno a utilizar esta técnica de procesamiento son: el *Conozco-Deseo conocer-Aprendí Más*, el modelo de Frayer sobre *Desarrollo del Concepto* , la redacción de un *diario*, los *registros de aprendizaje*, *Pienso-Trabajo en pareja-Compartimos*.

El maestro debe considerar sistemáticamente la lección a fin de detectar qué resultó eficaz y qué debería cambiar o agregar para aumentar la eficacia. Al reflexionar acerca de su clase y método, el docente se transforma en un investigador experimental, en un solucionador de problemas; se vuelve más creativo y asume riesgos. Cuando este análisis crítico de su actividad incorpora la investigación y la experiencia, el docente se transforma en una persona que aprende durante toda su vida (Consejo Nacional de Normas Profesionales, 1994).

La reflexión es crítica para que el aprendizaje produzca una comprensión cabal. Algunas preguntas que ayudan a la reflexión podrían ser:

◇ ¿Esto tiene sentido?

◇ ¿Cuál es la parte importante?

◇ ¿Cuáles son las implicancias?

◇ ¿Por qué sucedió?

◇ ¿Qué funcionó y por qué funcionó?

◇ ¿Cómo puedo usar esto?

◇ ¿De qué modo se relaciona esto con lo que ya sé?

Pienso-Trabajo en pareja-Compartimos

Una técnica que ayuda a reflexionar es la denominada Pienso-Trabajo en pareja-Compartimos.

Los alumnos procesan la información y reflexionan sobre la misma a cada paso. Luego, se les pide que consideren un problema o tema y que

- *piensen en silencio durante 2 minutos,*
- *trabajen de a dos compartiendo su pensamiento con el compañero,*
- *compartan su pensamiento con todo el grupo.*

Una variación de este método es Pienso-Trabajo en pareja-Nos sumamos a otra pareja-Compartimos, donde dos parejas se unen para compartir antes de compartir con todo el grupo.

McTighe, 1986

ROL DEL MAESTRO

El Consejo Nacional de Normas Profesionales describe así las cualidades que debe poseer y los roles que debe desempeñar el buen maestro:

1. **Compromiso con los alumnos y su aprendizaje**. Trabaja con dedicación para que todos los alumnos tengan acceso al conocimiento; reconoce las diferencias individuales y adapta la lección para satisfacer las necesidades de todos.
2. **El maestro conoce los temas que enseña y cómo enseñarlos a sus alumnos**. Entiende el tema y sabe apreciar de qué forma la materia que dicta se genera, se organiza y se conecta con otras disciplinas, aplicándola a situaciones de la vida real.
3. **El maestro es responsable de administrar y controlar el aprendizaje del alumno.** El buen maestro domina una gama didáctica, sabe en qué situación es apropiada cada técnica y puede aplicarla según sea necesario.
4. **El maestro considera de manera sistemática su actividad y aprende de la experiencia.** Analiza su actividad, busca ampliar su repertorio, profundizar su conocimiento, agudizar su criterio y adaptar su enseñanza a nuevos hallazgos, ideas y teorías.
5. **El maestro es miembro de la comunidad ligada al aprendizaje.** Trabaja en colaboración con otros profesionales, los padres y la comunidad para beneficio de los alumnos.

Consejo Nacional de Normas Profesionales, 1994

El rol del maestro ya no es tanto el del proveedor de información sino más bien el de alguien que toma decisiones y genera experiencias a las que los alumnos encuentran un significado y con las que resuelven problemas utilizando diversas fuentes de información. La instrucción directa, la introducción y la explicación de nuevos conceptos es esencial.

El maestro debe mantener altas las expectativas de todos los alumnos. Éstos tienden a detectar aun los mensajes más sutiles respecto de la opinión del maestro sobre la capacidad de un alumno. Con la creciente diversidad en el aula, el maestro debe estar constantemente conciente de los mensajes no verbales que envía a los alumnos Debe reafirmar la capacidad de aprender que cada alumno tiene e instar a cada uno a un mayor nivel de logros. La investigación demuestra que con la técnica adecuada, muchos de los alumnos que fracasan pueden ser absolutamente capaces de aprender al cambiarse la metodología.

Así, el maestro se transforma en:

Modelo-Capacitador-Facilitador-Mediador-Colaborador-Decisor-Aprendiz.

TOMA DE DECISIONES POR PARTE DEL MAESTRO

Acción	**Maestro**
Planificar	Sabe qué es la comprensión de la lectura Analiza texto y tarea Decide qué deben saber los alumnos –Proceso (conocimiento sobre cómo leer este tipo de texto) –Contenido (conocimiento del mundo)
Aplicar	Permite acceder al conocimiento anterior Enseña cómo leer estructuras específicas del texto Dirige los modelos explicativos
Supervisar	Diseña actividades que dan vida al texto y que permiten el intercambio durante la lectura Proporciona información de contexto
Evaluar	Verifica e interpreta comportamientos ¿Proseguir? ¿Volver a enseñar? ¿Más práctica? ¡Suficiente, dejemos esto!

Ocho preguntas que deben formularse en relación con toda actividad pedagógica

1. ¿Se centra en encontrar un significado?
2. ¿Insta a los lectores a que consideren la lectura como un proceso que permite encontrar significados?
3. ¿Está diseñada para producir lectores fluidos y eficientes?
4. ¿Utiliza materiales y propósitos de lectura "reales", por ejemplo, permite practicar en un contexto real de lectura?
5. ¿Implica un desafío para que el lector se comprometa activamente en la lectura, para que asuma responsabilidad por lo que lee?
6. ¿Los lectores asumen el desafío de supervisar su propia lectura, encontrando sentido a lo leído?
7. ¿Evita la introducción fragmentada de destrezas aisladas?
8. ¿Es claramente evidente la utilidad de las destrezas o de la estrategia?

Lipson, 1983

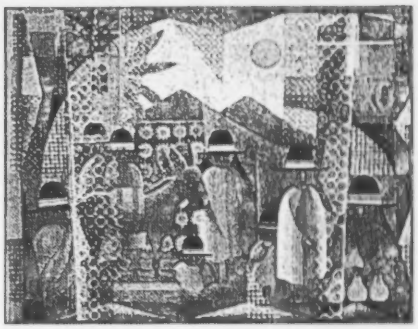
El maestro estratégico pone el acento en

- *brindar asistencia durante la lectura y no en evaluar o considerar el procedimiento,*
- *que se sepa porqué se sabe,*
- *que se establezcan nexos concientes entre el aprendizaje anterior y el futuro,*
- *el contexto al que se aplicarán las nuevas destrezas,*
- *hacer que las destrezas cognitivas invisibles se vuelvan tangibles,*
- *responder a la confusión del alumno con consejos sobre cómo pensar estratégicamente.*

Paris, 1985

New Directions in Reading Instruction (Revised)
Newark, Delaware, International Reading Association, 2000
Bess Hinson (editor) Orange County Public School
Orlando, Florida, Estados Unidos
Traducción: Graciela Mestroni

Libros y revistas



-Agradecemos el envío de estas publicaciones-

Libros

Comprehensive Reading Instruction Across the Grade Levels.
A Collection of Papers from the Reading Research 2001 Conference.
Cathy Roller (ed.)
International Reading Association
Newark, Delaware, 2002
180 páginas

Evidence-Based Reading Instruction.
Putting the National Reading Panel into Practice
International Reading Association
Newark, Delaware, 2002
241 páginas

From Literature to Literacy.
Bridging Learning in the Library and the Primary Grade Classroom
Joy F. Moss
Marilyn F. Fenster
International Reading Association,
Newark, Delaware, 2002
216 páginas

La acción humanitaria explicada a mis hijos
Jacky Mamou
Fondo de Cultura Económica
Colección Popular
Buenos Aires, 2002
75 páginas

Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario
Delia Lerner
Fondo de Cultura Económica
Espacios para la lectura
México, 2001
193 páginas

Múltiples formas de cultivar lectores y escritores autónomos
Ángela Katiuska Salmon
Casa de la Cultura Ecuatoriana
"Benjamín Carrión"
Ecuador, 2001
185 páginas

Reading and Writing Nonfiction Genres
Fathleen Buss
Lee Karnowski
International Reading Association
Newark, Delaware, 2002
135 páginas

Revistas

Journal of Adolescent and Adult Literacy,
Volume 45, N° 7, April 2002
Volume 46, N° 1, September, 2002
International Reading Association

Novedades Educativas
Año 14, N° 142,
octubre 2002
Centro de Publicaciones Educativas
y Material Didáctico
Buenos Aires, Argentina

Reading Research Quarterly
Volume 37, Number 3,
July/August/September 2002
International Reading Association

Revista Praxis Educativa,
Año 6, N° 6, marzo 2002

Universidad Nacional de La Pampa,
Instituto de Ciencias de la Educación
para la Investigación
Interdisciplinaria

The Reading Teacher
Vol. 56, N° 1, September 2002
International Reading Association

RESEÑA

From Literature to Literacy: Bridging Learning the Library and the Primary Grade Classroom

Joy F. Moss
Marylin F. Fenster

International Reading Association
Newark Delaware, 2002
215 páginas

En **From Literature to Literacy** Joy F. Moss, bibliotecaria y maestra de literatura en una escuela elemental, privada, en Rochester, New York, y Marilyn Fenster, maestra de primer grado en la misma escuela, se proponen exponer los resultados del trabajo conjunto que realizaron en dicha institución a lo largo de varios años. Éste consistió en la elaboración de un programa que busca integrar la experiencia literaria de los escolares en la biblioteca con el aprendizaje de la lectura y la escritura en el aula. Las docentes e investigadoras subrayan, fundamentadas en sus experiencias personales, las ventajas que tendría la elaboración de una currícula que integrase el uso de material literario en el proceso de aprendizaje de lectoescritura en el aula.

El punto clave del programa consiste en hallar textos literarios adecuados para cada escalón en el proceso de adquisición de la lectoescritura de los alumnos. Libros que motiven a los niños y los impulsen a convertirse en lectores activos e independientes. El método de trabajo escogido por las investigadoras se inicia con la selección cuidadosa de textos literarios siguiendo un criterio temático. Cada unidad temática literaria se organiza alrededor de un foco en particular, tal como un tópico, un motivo literario, un elemento narrativo o un autor específico. Esta selección de textos fue llevada a cabo, en la biblioteca, por Moss, quien luego los trabajó con los niños aplicando diferentes técnicas grupales, explicitadas en el presente libro. Fenster, por su parte, abordó la enseñanza de la lectoescritura en el aula centrándose en el mismo eje temático. La idea es utilizar la experiencia literaria de los niños en la biblioteca como trampolín para el trabajo de lectura y escritura en el aula.

El volumen está organizado en ocho capítulos, precedidos por una introducción en la que se enumeran, prolijamente, los objetivos que persiguen ambas investigadoras al desarrollar el proyecto. En el primer capítulo se expone el trasfondo teórico que sirvió de soporte para el diseño del programa. En los siguientes cinco capítulos se presentan dos de las unidades temáticas trabajadas por Moss y Fenster: "la unidad del perro" y "la unidad de la transformación". En ellos se describen las experiencias tanto en la biblioteca, como en el aula, en una forma muy amena, incluyendo la trascripción de diálogos con los alumnos. Se pretende ilustrar, de este modo, la traslación de la teoría en la práctica concreta. Las sesiones o encuentros con los niños están presentados en forma cronológica con la intención de mostrar el proceso progresivo de aprendizaje.

En el capítulo séptimo se presenta un proyecto de escritura grupal en el cual los niños trabajaron conjuntamente para crear un "relato de transformación" original. El relato, incluido al final del capítulo, sirve para ejemplificar la profundidad de los conocimientos alcanzados por los alumnos mediante este programa conjunto: aula / biblioteca.

En el capítulo final, las autoras exponen sus reflexiones personales y el seguimiento de algunos de los niños en años subsiguientes. Los resultados, según las autoras, son significativamente positivos. Los niños logran, mediante este programa conjunto, no sólo desarrollar mejor sus habilidades para la lectura y escritura, sino también acceder a ciertos conocimientos literarios (nociones de género, intertextualidad, elementos narrativos, tópicos, etc.) que amplían y profundizan su relación con el lenguaje y los textos.

El libro pretende ser una invitación a que otros maestros y bibliotecarios trabajen en forma conjunta y elaboren sus propios programas de trabajo, para los cuales esta experiencia puede servir como modelo.

Nora Henke Kirsanov
Universidad del Salvador
Buenos Aires - Argentina

Informaciones

II CONGRESO INTERNACIONAL CÁTEDRA UNESCO LECTURA Y ESCRITURA

Del **5 al 9 de mayo de 2003** se llevará a cabo en la **Universidad Católica de Valparaíso, Chile**, el **II Congreso Internacional Cátedra UNESCO Lectura y Escritura**, sobre "Comprensión y producción de textos escritos: de la reflexión a la práctica en el aula", organizado por la Sede Chile de la Cátedra UNESCO, Universidad Católica de Valparaíso, Programas de Postgrado en Lingüística, Instituto de Literatura y Ciencias del Lenguaje.

La fecha límite para la recepción de resúmenes es el 17 de enero de 2003. La notificación de la aceptación se hará el 31 de enero de 2003.

El **comité organizador** está presidido por Marianne Peronard con la vicepresidencia de Giovanni Parodi. Los **panelistas invitados** son: Ángela Di Tullio (Universidad Nacional de Comahue, Argentina); Gerardo Del Rosal (Benemérita Universidad de Puebla, México); María Cristina Martínez (Universidad del Valle, Colombia); Elvira Narvaja de Arnoux (Universidad de Buenos Aires, Argentina); Susana Ortega Hocevar (Universidad Nacional de Cuyo, Argentina); Mabel Pipkin (Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina); Minerva Rosas (Universidad de los Lagos, Osorno, Chile); Zulema Solana (Universidad Nacional de Rosario, Argentina); Mónica Véliz (Universidad de Concepción, Chile); Magdalena Viramonte (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina) y ex–becarios del Diplomado Internacional de Comunicación Escrita.

Las **áreas temáticas** a desarrollar son las siguientes:

- Discurso y Educación
- Lectura y Escritura en Enseñanza Básica (primaria)
- Lectura y Escritura en Enseñanza Media (secundaria)
- Lectura y Escritura en la Educación Superior
- Lectura y Escritura en la Educación Especial
- Desarrollo de la lecto-escritura
- Evaluación de la comprensión y producción escritas
- Aportes teóricos en lectura y escritura
- Nuevas tecnologías

El 5 y 6 de mayo se realizarán **seminarios intensivos** a cargo de Adriana Bolívar (Universidad Central, Caracas, Venezuela); Daniel Cassany (Universidad Pompeu Fabra, Barcelona, España); Max Echeverría (Universidad de Concepción, Chile); Cristian Plantin (Universidad de Lyon, Francia).

Los **resúmenes** deberán enviarse con la modalidad de documento añadido a la siguiente dirección de correo electrónico:
congreso.unesco2003@ucv.cl

Características del resumen

- Extensión del archivo adjunto: .doc . rtf.
- 300 palabras (máximo) en Word 6.0 o superior.
- Fuentes: Times New Roman, cuerpo 12, interlineado sencillo, sin tabulación ni formato de párrafo.
- El título debe ir centrado y con mayúscula.
- Bajo el título debe consignarse el nombre del/de los autor/es (alineación izquierda y en minúscula), dependencia académica y dirección de correo o de correo electrónico.
- Debe contener: objetivos, metodología, corpus, conclusiones a las que se pretende arribar.

- El documento deberá identificarse solamente con el apellido/s del autor o de los autores del resumen.

Características de los carteles

- Se presentará un resumen que será evaluado por la comisión organizadora. Se deben seguir las características del resumen antes mencionadas.
- La sesión de carteles será de 2 horas
- Se presentará en un panel de 1.00 X 0.70 metros; incluye un título, el nombre y la institución de origen de los participantes, un texto breve con gráficos, fotos, dibujos, etc.
- El/los autores deben estar presentes para responder preguntas, explicar el contenido, escuchar comentarios.
- No se aceptará otro equipamiento audiovisual.

Informes e inscripción

Correo electrónico:
congreso.unesco.2003@ucv.cl
Página web: www.congresounesco2003.ucv.cl

2º TALLER DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA ESPAÑOLA Y LA LITERATURA

La Facultad de Humanidades y el Departamento de Español de la Universidad de Ciego de Ávila convocan a especialistas, maestros y profesores de todos los niveles educacionales al **2º Taller "Didáctica de la Lengua Española y la Literatura" (ESLPLIT 2003)**, que se realizará en **Ciego de Ávila, Cuba**, del **1º al 3 de julio del 2003.**

El objetivo del encuentro es intercambiar experiencias lingüísticas, científicas y metodológicas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje del Español y la Literatura, y las áreas temáticas a abordar serán las siguientes:

- El proceso de enseñanza-aprendizaje del Idioma Español y la Literatura
- Estudios lingüísticos sobre el idioma Español
- Diseño y evaluación curricular
- Las nuevas tecnologías en la didáctica de la lengua española

Los conferencistas invitados al evento son Adelina Arellano Osuna (Venezuela); Yetta Goodman (Estados Unidos); Isabel Solé (España); Alan Crawford (Estados Unidos, confirmado) y Kenneth Goodman (Estados Unidos).

Los interesados en presentar ponencias deberán presentar el texto en Word para Windows en letra Time New Roman 12, a dos espacios, con un máximo de 10 cuartillas, en hojas tamaño carta, sin pie de página, con los gráficos, tablas y cuadros en anexos. Las ponencias deben contar con un resumen de no más de 250 palabras y los siguientes datos: título, autor, dirección postal y electrónica, institución que representa, temática en la que se propone incluir el trabajo, forma de exposición: póster o en comisiones y si participará en algún curso pre o post-Taller. Todas las ponencias serán evaluadas por un Comité de Especialistas integrado para tal fin. La fecha límite para la presentación de ponencias es el **25 de mayo 2003**; la evaluación de ponencias recibidas se realizará del 25 de mayo al 5 de junio del 2003, y la notificación a los ponentes del 1º al 6 de junio del 2003.

El tiempo máximo de presentación de una ponencia será de 15 minutos, seguido de 5 minutos de preguntas. Se debe indicar con anticipación la necesidad de medios técnicos. Al final de cada sesión se realizará un debate de 30 minutos. Los trabajos aceptados serán publicados en resumen y en extenso en las Memorias del 2º Taller "Didáctica de la Lengua Española y la Literatura". La comisión organizadora se reserva el derecho de publicación de las ponencias presentadas. Los materiales que se entreguen a la comisión no serán devueltos.

Informes e inscripción

Facultad de Humanidades
Departamento de Español
Universidad de Ciego de Ávila, Cuba
Fax. 53-33-266365
E-mail:
luiscar@faceco.unica.cu
lcarmenate@latinmail.com
rafesan@faceco.unica.cu

IX JORNADAS DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS EN EL NIVEL SUPERIOR

El Departamento de Lenguas Modernas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires organiza las **IX Jornadas de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior** que se realizarán en **Buenos Aires** los días **17,18 y 19 de julio de 2003**.

Los trabajos teóricos y de investigación sobre lenguas extranjeras y segundas lenguas –incluyendo el español– se relacionarán con los siguientes **temas**:

- La didáctica de las lenguas extranjeras y segundas
- El lenguaje como objeto de análisis
- La adquisición-aprendizaje de lenguas extranjeras y segundas
- Políticas lingüísticas
- La dimensión cultural
- La formación docente
- La problemática de la traducción
- La lectocomprensión y la comprensión oral

Estos temas se abordarán en conferencias plenarias, paneles y posters.

Informes e inscripción

Departamento de Lenguas Modernas
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires
Puan 480 Buenos Aires
Teléfono: 54-(0)11-4432-0606 interno 122
modernas@filo.uba.ar

VIº CONGRESO DE LAS AMÉRICAS SOBRE LECTURA Y ESCRITURA

La Asociación Panameña de Lectura –APALEC–, filial de la Asociación Internacional de Lectura, organiza este Congreso que habrá de realizarse del **29 de enero al 1º de febrero de 2004**, en la ciudad de **Panamá**, acerca del tema: "Desarrollo máximo del pensamiento crítico como base de cambio en toda sociedad".

A través de conferencias magistrales plenarias, conferencias especiales por temas de interés, presentaciones personales, informes de investigaciones, comunicaciones breves, carteles, presentaciones colectivas, grupos de trabajo, grupos de discusión, mesas redondas y talleres, se desarrollarán las siguientes áreas temáticas:

- *La lectura y la escritura*, una forma de ver el aprendizaje relacionando la teoría con la práctica pedagógica del lenguaje integral en el nivel preescolar.
- *La lectura y la escritura*, la oportunidad para experimentar el lenguaje en todas sus modalidades dentro y fuera de la escuela.
- *La lectura y la escritura*, desarrollo máximo e integral del lenguaje en la cultura, la comunidad, el alumno y el maestro.
- *La lectura y la escritura*, base del cambio integral, significativo, relevante para aprendices en la educación superior.
- *La lectura y la escritura*, en las escuelas con programas efectivos de lenguaje integral, a través del desarrollo del pensamiento facilitando el acceso al conocimiento como crecimiento personal y social.
- *La lectura y la escritura*, como medio de alcanzar el conocimiento para el desarrollo personal integral.
- *La lectura y la escritura*, utilizadas en la aplicación de nuevas tecnologías, como medios que contribuyen con la educación integral de la persona.

La fecha límite para la presentación de trabajos es el **30 de junio de 2003**. Los resúmenes, de no más de tres páginas, deben ser enviados en Word, letra Times New Roman, cuerpo 12, interlineado de 1,5, en disquetes de 3.5.

Informes e inscripción

Asociación Panameña de Lectura
Teléfono: 226 9258
Fax: 226 9259
http://congreso2004.senacyt.gob.pa
apalec@hotmail.com

FELICITACIONES A CEDILIJ[1] POR EL PREMIO INTERNACIONAL DE PROMOCIÓN A LA LECTURA IBBY-ASAHI 2002[2]

Felicitamos entusiastamente a los miembros de CEDILIJ por el **"Reading Promotion Award"**, concedido a su programa "Por el derecho a leer". Este importante premio internacional reconoce, de manera muy justa, muchos años de intenso trabajo en la promoción de la lectura.

Cecilia Bettolli recibió el premio en Basilea, Suiza, el lunes 30 de septiembre de 2002, durante el **28º Congreso Mundial de IBBY**, en nombre de CEDILIJ, oportunidad en la que leyó estas palabras, que nos complace compartir con nuestros lectores:

"Buenas tardes a todos, miembros del IBBY, representantes del Asahi, colegas en la pasión por los libros para niños y las buenas ideas. Vengo a compartir con ustedes este mensaje, construido por el equipo de CEDILIJ, institución a la que hoy represento.

Somos de un continente vasto, diverso y hermoso, y llegamos a Europa en días de un gran peso simbólico cotidiano para nosotros. Por un lado, en el sur del mundo donde vivimos comienza la primavera; y no es necesario recurrir a los libros de cuentos para recordar qué significa eso para la piel y para la esperanza. Los aromas, los colores y la música que brotan de todos los rincones de la vida, distraen un poco de los acontecimientos, o al menos alimentan la mirada brindando la certeza de cambios posibles; y los jóvenes que sienten el calor del sol detienen un poco su impulso de emigrar.

Por otro lado, y como desde hace unos pocos cientos de años, se conmemora la llegada de tres cáscaras de nuez a América, tras la que –185 mil kilos de oro y 16 millones de kilos de plata mediante[3]– Europa pudo reponerse del estado en que había quedado por sostener guerras tan deplorables como las que hoy padecemos. Desde entonces –y digamos misteriosamente, como para sugerir un artilugio de las ficciones que tantos nos fascinan–, a los sudamericanos nos crece una deuda en vez de un ahorro.

Así que los días de septiembre y octubre son de gran baile para el cuerpo y para el intelecto. No se duda en amar, no se duda en jugar, no se duda en exponer ideas y discutir, no se duda en emprender viajes con el deseo y con el pensamiento.

Una cálida tarde de nuestra pasada primavera, nos llegó la confirmación, por correo electrónico. "*Congratulation*" leímos. Aquella tarde, todos los integrantes de CEDILIJ nos convertimos en traductores del inglés. Se trataba de una buena noticia, de una gran noticia. Nos otorgaban el premio IBBY-Asahi, al que ya nos habían postulado en otras dos ocasiones.

Qué extrañas son las cosas a veces. Entonces el premio no significaba más que un aliciente para proseguir nuestra actividad. Este año en cambio, es algo más que prestigio. Paradojas de la balanza internacional.

Es que durante este tiempo, en Argentina explotó una situación económica y social que fue construyéndose de manera visible durante las últimas décadas, tanto a causa de las reiteradas traiciones de nuestros gobernantes y su actitud sumisa ante las presiones extranjeras, como por la paciencia y la ingenuidad de la mirada de nuestro pueblo. La situación argentina no se diferencia sustancialmente de la de otros países de Sudamérica, pero hoy nos ubica entre los menos confiables del mundo: el 53% de nuestros coterráneos vive en situación de pobreza, 7 de cada 10 diez niños se encuentra en esta situación[4] y tenemos un altísimo nivel de analfabetismo que las estadísticas estatales insisten en esconder, al no contabilizar a los miles de analfabetos funcionales. Más de un millón y medio de niños, de entre 5 y 14 años, necesitan trabajar para contribuir al sostenimiento de sus familias; y las truculencias del azar hacen que la cifra anual de mortalidad infantil sea exactamente la mitad de la de los *desaparecidos* de la última dictadura militar que sufrimos: 30,000[5].

En palabras claras: vivimos en un país con un presente en riesgo por el hambre y la escasez de trabajo, y un futuro incierto por la falta de oportunidades en todos los órdenes que se trate. Un país que se conoce en el mundo, más por el fútbol, los exiliados políticos de la citada dictadura y los exiliados económicos de este comienzo de siglo; que por nuestros numerosos científicos, intelectuales y poetas.

En este marco trabaja CEDILIJ. Somos un grupo de personas que conformamos una organización no gubernamental (ONG), nacida hace casi 20 años con mucha intuición y algunas convicciones respecto a la importancia de la lectura en países como el nuestro que, para completar la contradicción, es amplio en riquezas naturales y culturales, y está poblado por una mezcla de hijos de inmigrantes de casi todos los países europeos y de antiguos habitantes de la América india. Mezcla que nos aporta otra riqueza: una literatura compleja y caprichosa, salpicada de lenguajes y memorias, que va buscando aún su síntesis entre los que reniegan de uno u otro origen.

En nuestro contexto cambiante, CEDILIJ sufre traspieces y caídas, pero reafirma sus convicciones respecto a la formación de lectores a partir de la literatura. Desde 1996 redireccionamos las acciones poniendo en la promoción de la lectura cada vez más fuerzas, tal vez directamente proporcionales al deterioro de las oportunidades de acceso a la cultura de nuestros niños y jóvenes, que es en realidad un nuevo intento de impedir nuestro desarrollo independiente.

Sabemos que sin comer no se puede pensar, pero también sabemos que si no pensamos, no tendremos futuro. A veces la tentación es fuerte, pero entre pan y libros no hay opción, necesitamos ambos. La cultura, como bien social, no debe tener excluidos. Por eso trabajamos **por el derecho a leer**[6]. Para que lo urgente no desplace lo importante. Y porque leer no es sólo leer, y *"un libro no es solamente un libro, como algunos tontos creen: un libro siempre es gente"*[7].

La lectura, como práctica social de conocimiento y comunicación, no tiene verdadero valor, si no implica emocionalmente a quienes la practicamos, si no la resignificamos según nuestra individualidad, aportando a los bienes culturales colectivos nuestra interpretación, nuestro saber, nuestra emoción.

Por ello promover la lectura desde la literatura infantil y juvenil es llevar los mejores libros adonde no los hay, es formar adultos comprometidos con esa tarea, que echen mano de lo que haya en sus comunidades: si no es en un ómnibus o un auto, será en carretilla o en caballo; si no hay buen tiempo, será con lluvia o nieve. Si es en escuelas y bibliotecas, también será en hospitales, en panaderías, en los hogares. Para nosotros, promover la lectura es tomar partido por la cultura y el trabajo, y sobre todo por un futuro más digno.

¡Y justamente este año premian nuestra *contribución sistemática a la promoción de la lectura!* Traemos una mezcla de sentires. Un poco de dolor, por todo lo que nos pasa como país, a los chicos y a los grandes, acompaña a la alegría y el orgullo de la distinción, al compromiso que reafirmamos, y a la necesidad que sentimos de compartirlo con los demás pueblos del mundo que se encuentran en situaciones similares o peores. Significa mucho para nosotros, y lo agradecemos profundamente. No sólo por el dinero, que buena falta nos hace, sino y especialmente por la confianza.

Nosotros también confiamos. Confiamos en un Asia solidaria, en un África y una América Latina de pie, en una América del Norte sensible; y en una Europa donde la conciencia de revisión histórica enriquezca nuestras relaciones más allá de la caridad y la discriminación. Por ello agradecemos y trabajamos, junto a tantos otros que no están aquí presentes. Para que en poco tiempo podamos **leer** un mundo distinto, escrito por todos."

CEDILIJ
Centro de Difusión e Investigación de Literatura Infantil y Juvenil
Casilla de Correo 1326
(5000) Córdoba, Argentina
Tel. 00 54 351 4604040
Email: cedilij@arnet.com.ar

Notas

1. CEDILIJ (Centro de Difusión e Investigación de Literatura Infantil y Juvenil) es una organización civil sin fines de lucro de la ciudad de Córdoba, Argentina. Trabaja en programas y proyectos de promoción del libro de calidad; promoción de la lectura y bibliotecas, capacitación y asesoramiento a profesionales e instituciones; investigación y acciones de extensión a la comunidad.
2. Máximo galardón en el ámbito mundial al que puede aspirar una institución dedicada a la promoción de la lectura. Fue establecido en el Congreso de Tokio de 1986, con el patrocinio de la compañía japonesa Asahi. Es otorgado por IBBY (*International Board on Books for Young People*), una organización mundial que promueve la literatura para niños y jóvenes en más de sesenta países, apuntando a la tolerancia entre las diversas culturas. Esta organización también entrega cada dos años el premio "H.C. Andersen", a un autor y un ilustrador que postula cada país miembro.
3. Según consta en los Archivos de Indias, es la cifra que entró legalmente a San Lucas de Barrameda entre los años 1503 y 1660.
4. Datos oficiales del INDEC (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos) del penúltimo censo (1991). Hasta el momento, las cifras del último censo (2001) no se han difundido.
5. Argentina sufrió su última dictadura militar entre 1976 y 1983. Esta aplicó la política de desaparición forzada de personas (que aún se aplica en toda Latinoamérica). Consiste en el secuestro, encarcelamiento clandestino (con tortura física y psicológica), el asesinato y finalmente la inhumación de cuerpos, también en forma clandestina. El mecanismo es siniestro. Las familias de las víctimas, al no haber cuerpos ni registros de detención, no tienen crímenes que denunciar ante la ley.
6. Se denomina *Por el derecho a leer* al programa de promoción de lectura de CEDILIJ. Tiene por objetivo promover el desarrollo del comportamiento lector de niños y jóvenes de sectores desfavorecidos (con carencias y escaso acceso a la cultura), para su posicionamiento como ciudadanos autónomos en la vida democrática. Se desarrolla en hospitales públicos, escuelas, centros comunitarios urbano-marginales, casas de familia, guarderías municipales, pequeños comercios (panaderías, pulperías, etc.) de parajes rurales. Para llevar adelante este desafío de promover la lectura en ámbitos no convencionales, se involucran en el proceso por medio de la capacitación, jóvenes y adultos mediadores de cada comunidad, garantes de la continuidad de las acciones. Entre 1996 y 2002, los beneficiarios de este programa fueron 72.915 niños y jóvenes, 8.714 adultos mediadores, 219 centros educativos y otras 49 instituciones diversas.
7. Palabras de Mario Trotta, conversando con Mariano Medina (octubre 1996).

lectura y vida

Revista Latinoamericana de Lectura

20 Años

Próxima publicación

CD-Rom

PEDIDOS A:
Asociación Internacional de Lectura
Lavalle 2116, 8° B
C1051ABH Buenos Aires, Argentina
Telefax: 4953-3211
Fax: (54-11) 4951-7508
E-mail: lecturayvida@ira.org.ar

PRÓXIMOS EVENTOS

2003

Pedagogía 2003. Encuentro por la Unidad de los Educadores
3 al 7 de febrero
La Habana, Cuba
Ministerio de Educación
Sitio web:
www.loseventos.cu/pedagogia2003/Index.asp

IV[a] Conferencia Internacional sobre Alfabetización
19 al 21 de febrero
Ciudad de Guatemala, Guatemala
Contactos:
Marcia Mondschein mgond@aol.com
o Cinthia Martínez cynmartinez@usa.net

II Congreso Internacional Cátedra UNESCO Lectura y Escritura
"Comprensión y producción de textos escritos: de la reflexión a la práctica en el aula"
5 al 9 de mayo
Valparaíso, Chile
Sede Cátedra UNESCO, Universidad Católica de Valparaíso, Programas de Postgrado en Lingüística, Instituto de Literatura y Ciencias del Lenguaje.
Correo electrónico:
congreso.unesco.2003@ucv.cl
Sitio web: www.congresounesco2003.ucv.cl

48° Convención Anual Asociación Internacional de Lectura
4 al 9 de mayo
Orlando, Florida
IRA, 800 Barksdale Road, P.O. Box 8139
Newark, DE 19714-8139, USA
Sitio web: www.reading.org

2° Taller Anual "Didáctica de la lengua española y la literatura"
1 al 3 de julio
Ciego de Ávila, Cuba
Facultad de Humanidades.
Universidad de Ciego de Ávila, Cuba
Fax. 53 33 266365
E-mail: luiscar@faceco.unica.cu
lcarmenate@latinmail.com
rafesan@faceco.unica.cu

XIII[a] Conferencia Europea de Lectura
6 al 9 de julio
Tallin, Estonia
Sitio web: www.konverents.ee/reading/

IX Jornadas de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior
17,18 y 19 de julio
Buenos Aires, Argentina
Departamento de Lenguas Modernas
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires
Puan 480 Buenos Aires
Teléfono: 54-(0)11-4432-0606
interno 122
modernas@filo.uba.ar

2004

VI° Congreso de las Américas sobre Lectura y Escritura
"Desarrollo máximo del pensamiento crítico como base de cambio en toda sociedad"
29 de enero al 1° de febrero de 2004
Ciudad de Panamá
Asociación Panameña de Lectura
Teléfono: 226 9258
Fax: 226 9259
http://congreso2004.senacyt.gob.pa
apalec@hotmail.com

ÍNDICE
año 23 - 2002

1. Índice por títulos

Autoconcepto y rendimiento escolar. Un estudio con profesores y alumnos de Enseñanza Básica. VERÓNICA VILLAROEL HENRÍQUEZ. Año 23, N° 2, p. 34-41.

Autonomía del lector, La. Un análisis didáctico. DELIA LERNER. Año 23, N° 3, p. 6-19.

Capacitación docente en servicio: eje de la dinámica institucional, La. SARA ELISA OVIEDO. Año 23, N° 1, p. 40-45.

Computadora como recurso alfabetizador, La. SILVIA ROMERO. Año 23, N° 1, p. 30-39.

¿Cómo se lee una imagen? El desarrollo de la capacidad visual y la lectura mediante libros ilustrados. EVELYN ARIZPE y MORAG STYLES. Año 23, N° 3, p. 20-29.

Conocimiento lingüístico y reflexión metalingüística. El rol de las conceptualizaciones en torno a la estructura de la sílaba en el proceso de alfabetización. RAÚL HACHÉN. Año 23, N° 2, p. 8-17.

Dialogar y confrontar para la producción de textos escritos. MABEL PIPKIN. Año 23, N° 4, p. 26-32.

¿En qué pensamos cuando se trata de formar mediadores que "sepan seleccionar" literatura para chicos? CECILIA SEHRINGER y BRENDA GRIOTTI. Año 23, N° 1, p. 46-50.

Estrategias de aprendizaje, comprensión de la lectura y rendimiento académico. MARÍA CRISTINA RINAUDO y ANTONIO GONZÁLEZ FERNÁNDEZ. Año 23, N° 3, p. 40-49.

Evaluación de las actitudes de lectura en universitarios. MARÍA CAROLINA KUSSAMA PELLEGRINI; ACÁCIA APARECIDA ANGELI DOS SANTOS y FERMINO FERNANDES SISTO. Año 23, N° 2, p. 26-33.

Falsas concepciones sobre la competencia lingüística, los valores y la cultura de los niños y niñas provenientes de familias pobres. MABEL CONDEMARÍN. Año 23, N° 1, p. 16-22.

Interpretaciones infantiles de los textos. Un desafío y una clave para la enseñanza. VIOLETA ROMO DE MUÑOZ. Año 23, N° 2, p. 18-25.

Lectura en la formación y actualización del docente, La. Comentario sobre dos experiencias. MARÍA EUGENIA DUBOIS. Año 23, N° 3, p. 30-38.

Lectura y la escritura en la práctica docente, La. Un estudio de caso con maestros de Literatura y de Historia en el nivel medio superior. GUADALUPE LÓPEZ BONILLA y MARA RODRÍGUEZ LINARES. Año 23, N°4, p. 6-13.

Leer para aprender en la escuela. PATRICIA S. RATTO. Año 23, N° 2, p. 42-52.

Lento proceso de la escritura, El. Proyecto transversal: Aprender a mirar con los ojos de Joan Miró. ALICIA DIÉGUEZ BREDLE. Año 23, N° 2, p.54-58.

Niños promotores de la lectura. LUISA M. FREITES, Año 23, N° 3, p. 54-59.

Ortografía: uno de los problemas de la escritura. MIRTA TORRES. Año 23, N° 4, p. 44-48.

¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades. PAULA CARLINO. Año 23, N° 1, p. 6-14.

Reflexión metacognitiva sobre el desempeño. NILDA PÉREZ TABOADA. Año 23, N° 3, p. 50-52.

Relato de una experiencia de aula. Proyecto: "Historias del camposanto". MARÍA ROSA CARDAMONE. Año 23, N° 1, p. 52-55.

Tarea alfabetizadora como acto de concientización, La. MARGARITA DRAGO. Año 23, N° 1, p. 24-29.

Texto electrónico, El: ¿la desaparición de lo impreso o la aparición de una nueva fuente de lectura? NORELKYS ESPINOZA y OSCAR ALBERTO MORALES. Año 23, N°4, p. 14-24.

Una secuencia didáctica para la enseñanza de la argumentación escrita en el Tercer Ciclo. MARIELA RUBIO y VALERIA ARIAS. Año 23, N° 4, p. 34-43.

2. Índice de autores

ANGELI DOS SANTOS, ACÁCIA APARECIDA (Ver Kussama Pellegrini, María Carolina y otros).

ARIAS, VALERIA (ver Rubio, Mariela y Valeria Arias).

ARIZPE, EVELYN y MORAG STYLES. **¿Cómo se lee una imagen? El desarrollo de la capacidad visual y la lectura mediante libros ilustrados**. Año 23, N° 3, p. 20-29.

CARDAMONE, ROSA MARÍA. **Relato de una experiencia de aula. Proyecto: "Historias del camposanto"**. Año 23, N° 1, p. 52-55.

CARLINO, PAULA. **¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades**. Año 23, N° 1, p. 6-14.

CONDEMARÍN, MABEL. **Falsas concepciones sobre la competencia lingüística, los valores y la cultura de los niños y niñas provenientes de familias pobres**. Año 23, N° 1, p. 16-22.

DIÉGUEZ BREDLE, ALICIA. **El lento proceso de la escritura. Proyecto transversal: Aprender a mirar con los ojos de Joan Miró**. Año 23, N° 2, p. 54-58.

DRAGO, MARGARITA. **La tarea alfabetizadora como acto de concientización**. Año 23, N° 1, p. 24-29.

DUBOIS, MARÍA EUGENIA. **La lectura en la formación y actualización del docente. Comentario sobre dos experiencias**. Año 23, N° 3, p. 30-38.

ESPINOZA, NORELKYS Y OSCAR ALBERTO MORALES. **El texto electrónico: ¿la desaparición de lo impreso o la aparición de una nueva fuente de lectura?** Año 23, N°4, p. 14-24.

FERNANDES SISTO, FERMINO (Ver Kussama Pellegrini, María Carolina y otros).

FREITES, LUISA M. **Niños promotores de la lectura**. Año 23, N° 3, p. 54-59.

GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, ANTONIO (ver Rinaudo, María Cristina y Antonio González Fernández).

GRIOTTI, BRENDA (Ver Sehringer, Cecilia y Brenda Griotti).

HACHÉN, RAÚL. **Conocimiento lingüístico y reflexión metalingüística. El rol de las conceptualizaciones en torno a la estructura de la sílaba en el proceso de alfabetización**. Año 23, N° 2, p. 8-17.

KUSSAMA PELLEGRINI, MARÍA CAROLINA; ACÁCIA APARECIDA ANGELI DOS SANTOS y FERMINO FERNANDES SISTO. **Evaluación de las actitudes de lectura en universitarios**. Año 23, N° 2, p. 26-33.

LERNER, DELIA. **La autonomía del lector. Un análisis didáctico**. Año 23, N° 3, p. 6-19.

LÓPEZ BONILLA, GUADALUPE Y MARA RODRÍGUEZ LINARES. **La lectura y la escritura en la práctica docente. Un estudio de caso con maestros de Literatura y de Historia en el nivel medio superior**. Año 23, N°4, p. 6-13.

MORALES, OSCAR ALBERTO (Ver Norelkys Espinoza y Oscar Alberto Morales).

OVIEDO, SARA ELISA. **La capacitación docente en servicio: eje de la dinámica institucional**. Año 23, N° 1, p. 40-45.

PÉREZ TABOADA, NILDA. **Reflexión metacognitiva sobre el desempeño**. Año 23, N° 3, p. 50-52.

PIPKIN, MABEL. **Dialogar y confrontar para la producción de textos escritos**. Año 23, N°4, p. 26-32.

RATTO, PATRICIA S. **Leer para aprender en la escuela**. Año 23, N° 2, p. 42-52.

RINAUDO, MARÍA CRISTINA y ANTONIO GONZÁLEZ FERNÁNDEZ. **Estrategias de aprendizaje, comprensión de la lectura y rendimiento académico**. Año 23, N° 3, p. 40-49.

ROMERO, SILVIA. **La computadora como recurso alfabetizador**. Año 23, N° 1, p. 30-39.

ROMO DE MUÑOZ, VIOLETA. **Interpretaciones infantiles de los textos. Un desafío y una clave para la enseñanza**. Año 23, N° 2, p. 18-25.

RUBIO, MARIELA y VALERIA ARIAS. **Una secuencia didáctica para la enseñanza de la argumentación escrita en el Tercer Ciclo**. Año 23, N°4, p. 34-43.

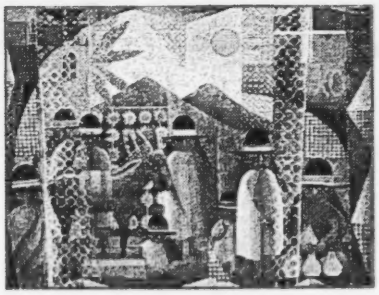
SEHRINGER, CECILIA Y BRENDA GRIOTTI. **¿En qué pensamos cuando se trata de formar mediadores que "sepan seleccionar" literatura para chicos?** Año 23, N° 1, p. 46-50.

STYLES, MORAG (Ver Arizpe, Evelyn y Morag Styles).

TORRES, MIRTA. **La ortografía: uno de los problemas de la escritura**. Año 23, N° 4, p. 44-48.

VILLAROEL HENRÍQUEZ, VERÓNICA. **Autoconcepto y rendimiento escolar. Un estudio con profesores y alumnos de Enseñanza Básica**. Año 23, N° 2, p. 34-41.

272



Costos de la suscripción

Cuota de afiliación individual
para América Latina: U$S 12,50

Cuota de afiliación institucional
(escuelas, bibliotecas, universidades y otras instituciones): U$S50

La afiliación anual a la **Asociación Internacional de Lectura**
incluye **Lectura y Vida**, material informativo y descuentos
en congresos y publicaciones.

Formas de pago de la suscripción

▲ **Exterior**: cheque en dólares sobre un banco de los Estados Unidos
a la orden de la **Asociación Internacional de Lectura**,
enviado a la redacción de **Lectura y Vida**
o a la sede central de IRA; o tarjeta de crédito.

▲ **Argentina:** el monto en pesos debe calcularse según la cotización del
dólar oficial del Banco Nación en el momento de enviar el pago.
Éste puede efectuarse mediante cheque o giro postal
(no telegráfico) en pesos y a la orden de la **Asociación Internacional de Lectura**,
enviado a la redacción de **Lectura y Vida** en Buenos Aires.

▲ **Pago con tarjetas de crédito:** disponible para **tarjetas internacionaes Visa**
y Mastercard. Sólo para suscripciones individuales (no disponible para instituciones
ni para la compra de otras publicaciones editadas en Argentina). Enviar el formulario
completo y firmado por correo o fax a la Redacción de **Lectura y Vida**.
Los pagos con tarjeta de crédito son en **dólares** y debitados directamente
en la sede central de IRA en Estados Unidos.

Redacción de **Lectura y Vida**
Lavalle 2116, 8° B
C1051ABH - Buenos Aires, Argentina
Teléfono: 4953-3211 - Fax: (54-11) 4951-7508
Sitio Web: www.lecturayvida.org.ar
E-mail: lecturayvida@ira.org.ar
Horario: lunes a jueves de 12 a 18 hs.

Asociación Internacional de Lectura - IRA
800 Barksdale Road
P.O.Box 8139 Newark
Delaware 19714-8139
U.S.A.

Reading Association

La lectura y la escritura en la práctica docente: un estudio de caso con maestros de Literatura y de Historia en el nivel medio superior
Guadalupe López Bonilla y Mara Rodríguez Linares

El texto electrónico: ¿la desaparición de lo impreso o la aparición de una nueva fuente de lectura?
Norelkys Espinoza y Oscar Alberto Morales

Dialogar y confrontar para la producción de textos escritos – *Mabel Pipkin*

Una secuencia didáctica para la enseñanza de la argumentación escrita en el Tercer Ciclo
Mariela Rubio y Valeria Arias

En el aula. La ortografía: uno de los problemas de la escritura – *Mirta Torres*

Libros recomendados para niños y adolescentes
María Luisa Cresta de Leguizamón

Nuevas orientaciones para la enseñanza de la lectura

Libros y revistas

Informaciones

Lavalle 2116 - 8º "B"
C1051ABH Buenos Aires - Argentina

274 BEST COPY AVAILABLE

U.S. Department of Education
Office of Educational Research and Improvement (OERI)
National Library of Education (NLE)
Educational Resources Information Center (ERIC)

NOTICE

Reproduction Basis

[X] This document is covered by a signed "Reproduction Release (Blanket)" form (on file within the ERIC system), encompassing all or classes of documents from its source organization and, therefore, does not require a "Specific Document" Release form.

[ ] This document is Federally-funded, or carries its own permission to reproduce, or is otherwise in the public domain and, therefore, may be reproduced by ERIC without a signed Reproduction Release form (either "Specific Document" or "Blanket").